

t. 7/2019

KUL— TURA I RÓZ —WÓJ



UNIwersYTET
EKONOMICZNY
W KRAKOWIE



UNIwersYTET
WARSZAWSKI

Partner wydawniczy



Wydawnictwo Naukowe
SCHOLAR

Komitet redakcyjny

Redaktor naczelny: *Anna Karwińska*

Zastępca redaktora naczelnego: *Anna Giza*

Członkowie Komitetu redakcyjnego:

Krzysztof Dudek, Zina Jarmoszuk,

Łukasz Maźnica, Igor Stokfiszewski, Katarzyna Wojnar

Sekretarz redakcji: *Andrzej Turkowski*

Redaktor prowadzący: *Anna Chrabąszcz*

Redaktor on-line: *Marcin Kukielka*

Redakcja językowa: *Andrzej Niziołek,*

Katarzyna Głowińska

Korekta: *Anna Chrabąszcz, Ewdokia Cydejko*

Rada Programowa

Piotr Augustyniak, Bartłomiej Biga,

Przemysław Czapliński, Wiesław Gumuła,

Janusz Hryniewicz, Dorota Ilczuk,

Bob Jessop, Bohdan Jung, Rafał Kasprzak,

Kazimierz Krzysztofek, Sławomir Magała,

Janusz Majcherek, Monika Murzyn-Kupisz,

Jacek Purchla, Michał Sutowski,

Tomasz Szlendak, Tomasz Zarycki

„Kultura i Rozwój”, poczynając od numeru 7/2019, jest wydawana w formule rocznika.

Copyright (c) by Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Warszawski, 2020

Numer dostępny na licencji Creative Commons

CC-BY-NC-ND 3.0 PL



Wersją pierwotną pisma jest wydanie papierowe
ISSN 2450–212X

Wydawcy:

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Warszawski

Adres redakcji:

„Kultura i Rozwój”

Instytut Studiów Społecznych im. Profesora Roberta B. Zajonca

Uniwersytet Warszawski

ul. Stawki 5/7

00-183 Warszawa

kulturairozwoj@uw.edu.pl

Partner wydawniczy: Wydawnictwo Naukowe Scholar Spółka z o.o.

ul. Oboźna 1, 00-340 Warszawa

tel. 22 692 41 18; 22 826 59 21; 22 828 93 91

dział handlowy: jak wyżej, w. 108

e-mail: info@scholar.com.pl; www.scholar.com.pl

Wydanie pierwsze

Projekt okładki: WN Scholar (*Katarzyna Juras*)

Skład i łamanie: WN Scholar (*Jerzy Łazarski*)

Druk i oprawa: Fabryka Druku, Warszawa

Nakład: 300 egz.

Wersja elektroniczna czasopisma dostępna jest w bazach BazEkon, CEON, CEEOL.

SPIS TREŚCI

kultura i rozwój

7

PUTTING HIGHER
EDUCATION IN ITS PLACE
IN (EAST ASIAN) POLITICAL
ECONOMY

Bob Jessop

27

MORALNA
ODPOWIEDZIALNOŚĆ
FRANKENSTEINA

János Kornai

37

BARBARZYŃCY
U BRAM. OTWARCIE
UNIwersYTETÓW
DLA KLAS PRACUJĄCYCH
I BUDOWA
NOWOCZESNYCH
SPOŁECZEŃSTW

Agata Zysia

51

MIĘDZY WSPÓLNOTĄ
A TECHNOKRACJĄ –
O DWÓCH KONCEPCJACH
RZĄDNOŚCI AKADEMICKIEJ
I ICH PROBLEMACH

Łukasz Stankiewicz

73

KONCEPCJA POD NAZWĄ
UNIwersYTET – IDEA
Z PERSPEKTYWY
WARTOŚCI, TRADYCJI
I TERAŹNIEJSZOŚCI
UCZELNI

Jerzy Woźnicki

93

USTAWA „PRAWO
O SZKOLNICTWIE
WYŻSZYM I NAUCE” TO
SZANSA NA WDROŻENIE
MODELI ZARZĄDZANIA
PROWADZĄCYCH DO
SUKCESU? KONSEKWENCJE
DLA UCZELNI
AKADEMICKICH

Bartosz Gucza
Wojciech Paprocki

121

UNIwersYTET
ANTYLUDOWY

Przemysław Czapliński

131

UNIwersYTET-IDEA
W PROCESIE WYTWARZANIA
WARTOŚCI AKADEMICKICH

Jerzy Hausner

151

UNIwersYTET, CZYLI
O „UPARTYM OBSTAWANIU
PRZY REGUŁACH DOBREGO
UŻYWANIA INTELEKTU”

Anna Giza

171

MIĘDZY NAUKĄ A POLITYKĄ.
HISTORIA NAJNOWSZA JAKO
POLE WALKI
Valentin Behr

z ostatniej chwili

191

NOWA USTAWA, NOWA
UCZELNIA. PRZEMYSŁENIA
PO DWÓCH LATACH OD
PRZYJĘCIA KONSTYTUCJI DLA
NAUKI, PO ROKU OD PRZYJĘCIA
STATUTU I PO TRZECH
MIESIĄCACH PANDEMII
Anna Giza
Anna Karwińska
Maria Zielińska

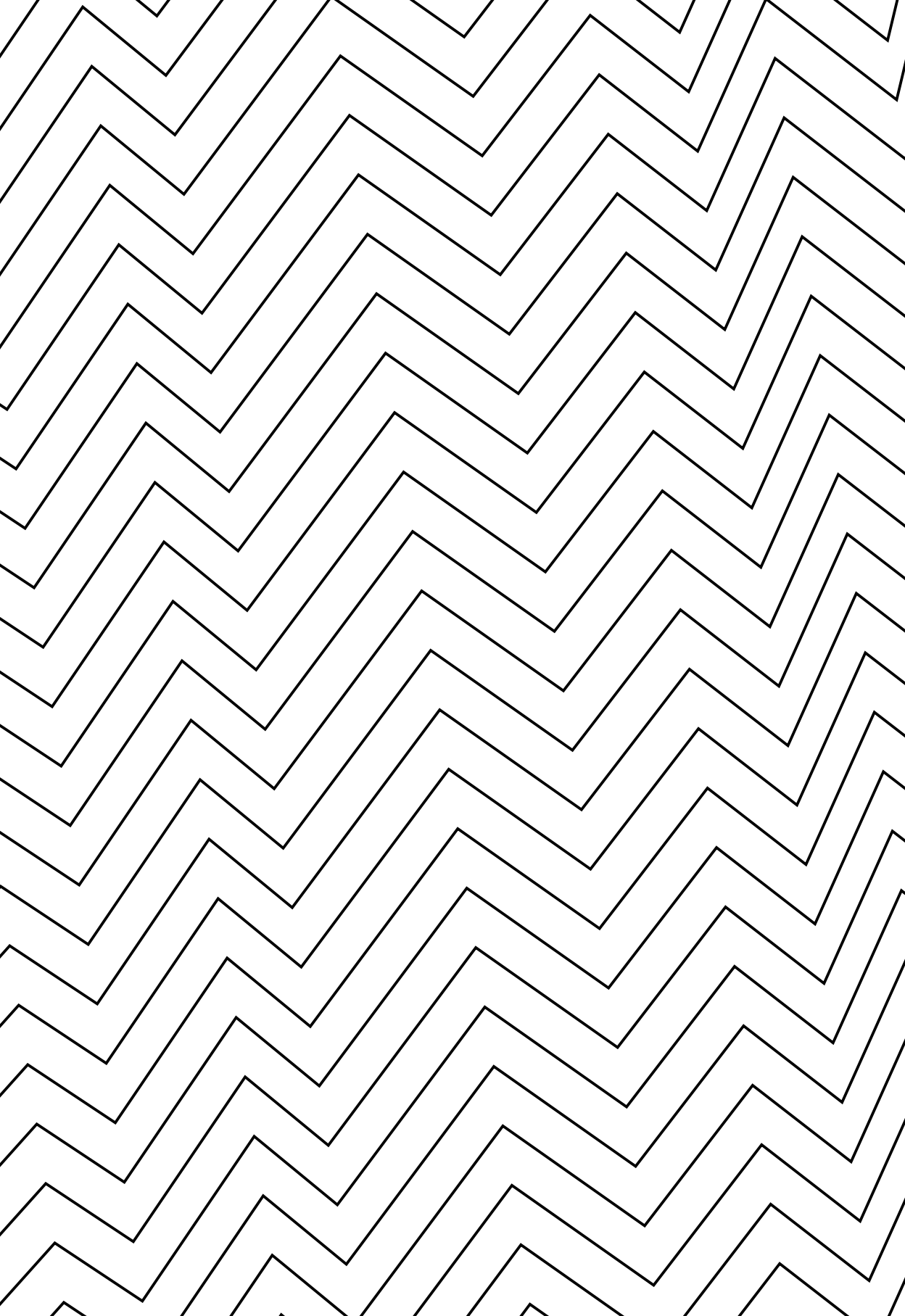
209

REKOMPOZYCJA? SZKOŁA
WYŻSZA W TRAKCIE
I PO PANDEMII
Anna Giza
Anna Karwińska

215

ZDALNA EDUKACJA
UNIWERSYTECKA
W CZASACH PANDEMII.
WYZWANIA I REAKCJE.
KOMUNIKAT Z BADAŃ
SONDAŻOWYCH
Anna Karwińska
Marcin Karwiński

**KULTURA
I ROZWÓJ**



PUTTING HIGHER
EDUCATION IN ITS PLACE
IN (EAST ASIAN) POLITICAL
ECONOMY*

Bob Jessop**

Abstract: This article relates changes in higher education (HE) and research in East Asian societies to recent trends in political economy and, in particular, the reorientation of developmental states (DSs) in the region. The DS is oriented to catch-up competitiveness and, as the horizon of development shifts, so do its appropriate institutional forms and strategies. Catch-up competitiveness is guided by economic imaginaries, often linked to geoeconomic, geopolitical, and broader societal imaginaries, whose hegemony depends on particular discursive and disciplinary practices. The shift in the roles of HE and research is related to the reorientation of DSs from export-oriented, investment-led growth to knowledge-intensive, investment-led growth, supplemented in some cases by efforts to create international financial hubs to exploit a global trend towards financialisation. These themes are explored through the comparison of selected East Asian economies/societies. The article ends with some general conclusions about the state's continuing role in HE and its internationalisation in the region.

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KIR.2019.7.01

Keywords: Catch-up competitiveness, developmental state, higher education, knowledge-based economy, internationalisation, neo-liberalism, neo-mercantilism, research.

INTRODUCTION

This contribution to the special issue of *Comparative Education* provides a cultural political economy perspective on the internationalisation of higher education (HE) in East Asia and interprets this as part of broader changes in the region's political economy. There is a vast literature on internationalisation of HE as a convergent trend in world society and the intellectual value added of this article, if any, is to put this and related changes in their place in terms of new economic imaginaries, the dynamics of variegated capitalism on a global scale, various local, national and regional responses to the 1997–1998 'Asian crisis', and the specificities of developmental states (DSs) in this region.¹ For, while there are certainly signs of convergence, the mechanisms producing this vary across economies, states, societies, and regions, and merit contextualisation. This would show the limits to convergence in a world market (including for education and research) that is highly variegated thanks to diverse complementarities and contradictions among economies at different scales within and beyond East Asia (for various Asian cases, see Menkhoff et al. 2011).

The 'Asian crisis' that erupted in 1997 prompted a search for alternative economic and political strategies and related efforts to recalibrate and reorient DSs. While these attempts were mainly national, they were shaped by two major economic imaginaries and associated paradigms that were circulating in advanced economies too: the knowledge-based economy (KBE) and neoliberal financialisation. In this context, 'imaginary' denotes systems of meanings that cognitively simplify an inordinately complex world as a condition of 'going on' within it, frame individual

* The present article appeared in *Comparative Education*. It is accessible online.

** Bob Jessop, is Distinguished Professor of Sociology and Co-Director of the Cultural Political Economy Research Centre, Lancaster University. He studied Sociology at Exeter University (1967) and obtained his PhD from Cambridge University (1972). He is best known for his contributions to state theory, social theory, critical political economy, the study of welfare state restructuring, and, most recently, cultural political economy. His most recent book is *The State: Past, Present, Future* (2015).

1 On cultural political economy, see Sum and Jessop (2013); on variegated capitalism, Jessop (2015); and on developmental states, Jessop (2005, 2016).

subjects' 'lived experience' of that world, and/or inform collective action oriented thereto (Sum and Jessop 2013, 165). The KBE imaginary extrapolates past and present social trends into a performative vision of the future to shape an economic dynamic that seeks to valorise 'knowledge' as the key driver of economic growth, wealth generation, and job creation in the private, public, and 'third' sectors (Olssen and Peters 2005; Godin 2006; Jessop 2008; Hornidge 2011). It has major implications for the reorganisation and reorientation of the wider society at multiple sites and scales and in many social fields. It can also take neo-statist, neo-corporatist, neo-liberal, neo-communitarian and hybrid forms (Jessop 2002). Financialisation is another general economic and social trend (for an overview, see van der Zwan 2014) that is strongly promoted by the International Monetary Fund (IMF) and World Bank among other international agencies. In its neo-liberal form, however, it leads to finance-dominated accumulation, which privileges financial capital over other kinds of capital, with pervasive repercussions on virtually all social relations as well as creating special kinds of crisis (see Jessop 2013).

These imaginaries and associated policy paradigms have distinctive implications for the roles of HE in economic and social development. The OECD and World Bank (and macro-regional affiliates, such as the Asian Development Bank), and, more recently, the European Union have been promoting the KBE strongly from the mid-1990s (the key document is OECD 1996; on the World Bank as an education policy governor, see Mundy and Verger 2015). However, whereas the OECD has been fairly consistent in its advocacy, the World Bank's position has changed considerably. It now argues that the returns to investment in HE are greater than in basic education and is more aware of the limitations of market-driven reforms (see Obamba 2013). The KBE concept was anticipated in the notions of 'information economy' and 'information society' in Japan (Umesao 1963; Masuda 1981), where it influenced policy significantly from the 1980s; it was also adopted relatively early in some first- and second-generation East Asian newly industrialised countries (EANICs), which also promoted national systems of innovation, the learning economy, and the KBE (for a comprehensive overview, see Hornidge 2011).

The main contemporary global rival to the KBE (broadly interpreted) as an economic imaginary and strategy is finance-led accumulation, which prioritises the deregulation and liberalisation of finance, the role of financial capital and capital markets in allocating capital to different activities, the financialisation of all economic sectors including, through market proxies, the public sector, and the internationalisation of financial flows (van der Zwan 2014). Financialisation arrived in East Asia as much through external pressure from trading partners and international organisations and through a massive increase in global liquidity, leading to greater financial integration of the world market (UNCTAD 2015), as it did through deliberate imitation or emulation of advanced, often neoliberal, economies and through explicit domestic goal-setting. Nationally, financialisation tends to be a secondary strategy in the EANICs compared to the KBE strategy and is linked to the growing importance of capital markets, especially venture capital and similar markets, in corporate finance compared to the earlier primacy of state credit relations. Promoting financialisation is an important part of government strategies in the region and is reflected in international 'financial hub' strategies, especially at metropolitan or city-state level. This is seen in South Korea and Singapore as part of their new catch-up competitiveness strategies as well as in the enhanced

priority given to finance in Hong Kong's strategy to become 'Asia's World City' and in its new significance in the PRC, especially in Shanghai's resurgence as a global financial centre, the promotion of Shenzhen, and the rise of Beijing.

THE DS AND THE KBE

A DS is a state that plans, orchestrates or steers economic, political and societal strategies that are oriented to catching up with a more advanced (not necessarily the most advanced) reference economy or associated economic growth dynamic (Jessop 2016). This definition is not limited to EANICs or other national states but covers such strategies over longer time spans, at different scales, and in different kinds of polity (for a recent survey, see also Reinert 2004; Green 2007; Caldentev 2008; Pereira 2008; Beeson 2009). Moreover, while these strategies may target specific places, spaces, scales, and competitors, they are inevitably mediated via the world market – especially as this becomes more integrated through neoliberal strategies of market completion. The DS is a subtype of competition state, which is a state that aims to create conditions for competitiveness within its borders and/or gain competitive advantages for enterprises based therein by promoting the economic and extra-economic actions currently deemed vital for success in competition with economic actors, sectors, and spaces in other states (Cerny 1990; Jessop 2002, 2016).

Successful catch-up competitiveness strategies are based on the following principles:

- (1) National wealth cannot be created or based on raw material production in the absence of a manufacturing/increasing returns sector.
- (2) An inefficient manufacturing/increasing returns sector provides a much higher standard of living than non-manufacturing sector (Reinert 2004).

Three further points are worth noting. First, the idea of 'competitiveness' is discursively constructed and rests on specific economic imaginaries, often articulated to geo-economic, geopolitical and social imaginaries oriented to state- and nation-building or other major societal goals. This opens space for discursive struggles over the nature and bases of competitiveness. Different economic imaginaries imply different forms of political action with different effects on the competitive positioning of firms, sectors, cities, regions, and nations as well as on the domestic and international balance of forces. Second, as the leading edge of economic competition alters, so do patterns of competitive advantage and, hence, the demands of catch-up competitiveness. Third, crucially, education and research are now regarded as a critical 'increasing returns' sector with major benefits to the economy and civil society. Education is now seen as a branch of the economy rather than an extra-economic sphere with wide social functions. This is a global trend with specific resonance and impact in East Asia.

The Asian crisis prompted a revaluation of DS strategies which were initially based on labour-intensive production² and, in the second, sometimes overlapping stage, on neomercantilist, investment-led growth oriented to export-driven catch-up competitiveness. This illustrates the role of crises as both threat and

² Dubai illustrates the less common resource-intensive DS strategy directed towards long-term economic security and competitiveness in other areas (Joshi 2012).

opportunity – here triggering or accelerating innovation-led KBE strategies (on factor-, investment-, and innovation-driven competitiveness, see Porter 1990). This is reflected in broad discursive, policy, and institutional changes in government and governance in and across the region.

Discursively, new terms proliferated, such as national innovation systems, the KBE, K-economy, learning society, networked learning society, HE clusters, knowledge hubs, transnational education hubs, creative economy, smart cities, biopolis, triple helix, knowledge triangles, entrepreneurial universities, and entrepreneurial academics. These complementary technical, economic, educational and social imaginaries serve as aspirational self-descriptions of an economy or society (identifying what often exists only in embryo or *potentia*) and, in favourable circumstances, may guide a critical mass of expectations, state policies, organisational and institutional strategies and innovation, and so on to align and coordinate them with these views. The reorientation and reorganisation of HE is only one aspect of these broader sets of putative changes and should also be considered in this wider context.

Examples of *policy* reorientations are:

- Taiwan's commitment under the Democratic Progressive Party to become a 'Green Silicon Island' based on the KBE, sustainable development, and social justice as well as its promotion of an 'e-Taiwan' project to build e-business, e-government, and an e-society (Chen and Lee 2004).
- South Korea's strategy to become a KBE, endorsed by the OECD and World Bank (Chu 2009) and its associated Brain Korea 21 and Brain Korea 21 Plus projects to boost research-intensive universities, develop a national innovation system, and build stronger and denser links between HEIs and industry (Suh and Chen 2007).
- Singapore's strategy to become an 'Intelligent Island', initiated in 1992 and currently in its sixth iteration, set out in 2006, under the rubric of 'Intelligent Nation 2015', intended to exploit its self-described competitive advantage as a highly educated city-state and to promote innovation in creative industries (NCB 1992; Choo 1997; Hornidge 2010; IDA 2015a, 2015b, 2015c).
- Albeit more rhetorically, Hong Kong's strategy in the late 1990s (advocated by consultants and scholars linked to Massachusetts Institute of Technology) to re-industrialise the city-state based on high-tech and creative industries (on this, Masayama and Vandenbrink 2003; Sum 2010; Lee and Cheng 2011).

These discursive and strategic policy shifts have been reflected in turn in institutional transformations, with new ministries (or new names, marking a strategic reorientation), new planning instruments, the expansion and simultaneous stratification of the education sector at different levels, new research bodies and incentives, and so on.

The information (later, knowledge) economy arose as a theoretical paradigm in the 1960s. It drew on ideas about the creatively destructive nature of innovation, the virtues of entrepreneurial competition, and long waves in economic development associated with different leading edge and supporting technologies (Schumpeter 1934). This paradigm was translated into a broader policy paradigm in the 1980s based on observation of DS strategies in East Asia and became quite explicit in the 1990s, thanks to the OECD, World Bank, and European Union, among other actors. Policymakers used it to guide economic and social strategies to become more competitive by using information and communication technologies and

moving into knowledge- and design-intensive sectors to renew older branches and develop new ones in goods and services. More recently, the KBE has been integrated in even more simplified form into several consultancy packages marketed amid great hype as reliable tools to boost competitiveness from rural areas and inner cities to macro-regions like the EU (besides Michael Porter's Monitor consultancy, Richard Florida's work on creative economies was influential in East Asia; for overviews and critiques, see Peck 2010; Sum 2010). Indeed, the KBE is a master narrative that shapes economic strategies, state projects, and societal visions from cities and regions via national and supranational states to international agencies and global regimes.

In significant respects, of course, every economy is a knowledge economy in so far as tacit, embedded, and codified knowledge are key aspects of production, circulation, and consumption. So we might ask what, if anything, is new about the modern KBE apart from the prominence of terms such as knowledge economy, knowledge-driven or knowledge-based economy (and equivalents in other languages) in contemporary economic imaginaries, economic and political strategies, and the self-descriptions and narratives of economic, political, and other social entities. In ideal-typical terms, the primary aspect of today's KBE is the valorisation and application of knowledge as the key factor in boosting the efficiency, competitiveness, profitability and/or effectiveness of the private, public and third sectors of the economy, improving governance, and enhancing the quality of life. This poses issues around the commodification of knowledge as intellectual property and its circulation as an intellectual commons. This tension is seen in OECD discourses on the role of universities in the KBE, especially concerning whether this is to provide a public good or to provide private benefit for students and other stakeholders (Hunter 2013; and below).³ And it poses particular problems for DS strategies where access to knowledge protected by various kinds of property rights or *de facto* monopolies is crucial to development until their economies begin to make major innovations worth protecting in the same way.

Attempts to valorise knowledge involve (1) the radical expansion, differentiation, and recombination of diverse fields of knowledge, invention, innovation, and creativity involved in material and immaterial production; (2) efforts to create and valorise design- and knowledge-intensive capital and manage the tensions between the intellectual commons and intellectual property; (3) measures to facilitate technological intelligence gathering, create independent technological capacities and promote innovative capacities, technical competence, and technology transfer; (4) policies to make labour markets more flexible, reorient social policy towards flexicurity, reskill and upgrade the workforce (including through a tough global war for talents), and promote entrepreneurial skills; and (5) an increasingly deliberate and reflexive application of knowledge to the production of knowledge to transform the technical and social forces of production.

The OECD, World Bank (and its regional affiliates), and the European Union have been major advocates of the KBE. The OECD led the way in articulating the

³ The OECD's reports on its Tertiary Education for the KBE project justify the need for HE reform and growth in terms of its public benefits. Yet, when discussing who should fund for this expansion, HE is constructed primarily as a private benefit (Hunter 2013, 719).

concept and constructing databases to compare and rank progress towards the KBE nirvana. The World Bank advocated 'Knowledge for Development' policies as the best route to economic progress in 'developing economies' (Robertson 2008). And, in its 2000 Lisbon Agenda, the EU committed itself, albeit unsuccessfully, to becoming the most competitive KBE in the world by 2010. Other international agencies have jumped on the KBE bandwagon. Examples include the World Trade Organisation, IMF, the World Intellectual Property Organisation, the United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD). Regional economic blocs and intergovernmental bodies are also active. Examples include the Arab League, Asia Pacific Economic Cooperation (notably, its Economic Committee), ASEAN, NAFTA, various parts of the United Nations (UNCTAD, UNECE, UNESCO, UNPD, CEPAL, etc.), Mercosur (the Latin American trade bloc), and the Viségrad Four in Central Europe. Similar economic (albeit not always social) policies are being rolled out elsewhere by national states with quite different roles in the global division of labour (e.g. Colombia, Germany, New Zealand, South Korea, the United Arab Emirates, and the USA) as well as by diverse provinces, metropolitan regions, and small cities. Many other international organisations as well as regional blocs in the semi-periphery and periphery have also adopted KBE discourse and strategies.

EDUCATION AS ONE ELEMENT IN THE KBE

In response to the crisis in post-war growth regimes in advanced capitalist economies, education was criticised for its mismatch with a changing economy, creating slower growth and high unemployment. Emphasis later turned to its vital role in building human capital and the knowledge base to support economic competition in a global KBE (Peters 2001). Similar criticisms occurred in the EANICS from the 1990s onwards and led to a similar emphasis on recalibrating the economic significance of education (on Korea, see Suh and Chen 2007). This overturns Bell's forecast (1973) that post-industrialism would see profit-oriented industrial enterprises lose their previously dominant role in industrial society to commons-oriented universities. Yet these now tend to act like competitive, revenue-maximising enterprises that also aim to serve various local, urban, regional, national, or even supranational KBEs. Indeed, for Etzkowitz, a leading researcher on the 'triple helix' interface between universities, business and the state, also writing during the transition period:

Virtually every country that has a university, whether it was founded for reasons of education or prestige, is now attempting to organize knowledge-based economic development. [...] As the university becomes more dependent upon industry and government, so have industry and government become more dependent upon the university. In the course of the 'second academic revolution' a new social contract is being drawn up between the university and the wider society, in which public funding for the university is made contingent upon a more direct contribution to the economy. (Etzkowitz 1994, 149, 151; compare Etzkowitz 2008; Leydesdorff 2010)

Reflecting these new economic imaginaries, promoting national and regional systems of innovation alongside vocational training and lifelong learning to boost transferable and specific skills became a central component of economic and social policy. Following initial calls for labour market flexibility and welfare

austerity, the OECD later advocated measures to promote structural and/or systemic competitiveness based on extra-economic as well as economic practices and institutions. Developing a KBE became an explicit objective and was often linked to neo-Schumpeterian arguments about the shifting frontiers of technological innovation. In the 2000s, building capacity in science/technology/engineering/mathematics (STEM subjects) was stressed along with applied as well as basic research to create profitable products. A strong counter-trend to these priorities stressed the role of creative and cultural industries. Pressure also grew to lower the fiscal 'burden' of vocational training, further education and HE, reflected in measures to make HEIs compete for students and funding, cut or share costs, and become more entrepreneurial in raising external funds (Hunter 2013).

Three trends are noteworthy here. First, HE is increasingly construed as a directly economic factor to be governed in conjunction with other such factors to boost economic competitiveness rather than viewed in terms of its functional differentiation and specialisation within a stable social order. It is judged in terms of its economic efficiency and contributions to national systems of innovation, learning economy, KBE and 'enterprise culture'. Moreover, following the neoliberal agenda, higher educational services are being liberalised, de-regulated, privatised, and exposed to (inter-)national competition; funding sources are diversified; students are becoming sought-after mobile customers of these services; and knowledge and creativity are being commodified and intellectual property rights extended in scope and duration. Employers and practitioners are getting more involved in curriculum development; managers are drawn into educational governance and agenda-setting; mobility between the academy and non-academic worlds is fostered; and colleges and universities deliver lifelong learning (Teichler 1998). Relatedly, responsibility for finding gainful employment is shifted to individual workers – whether as enterprising individuals investing in their human capital or as equal citizens entitled to support from the state and social partners to improve their skills (see Brown, Lauder, and Ashton 2011). East Asian DSs took this turn earlier, treating education as vital for economic performance at all stages from kindergarten through to HE.

Second, education is increasingly construed in post-national terms (especially in HE and scientific research) and is being reorganised at various scales, including in diverse transversal, cross-national and multi-scalar ways (Marginson and Rhoades 2002). Reflecting the trend to internationalisation, there is now a growing international industry of accreditation, quality assurance, standardisation, and benchmarking (Hartmann 2008). A parallel process is the multiplication of rankings to compare, order, and discipline schools, universities, and research institutions and their contribution to competitiveness (Hazelkorn 2015).

And, third, even where, against recent global trends, HE remains firmly embedded in the public sector, it is judged in terms of its impact on economic development (at regional, national, and supranational levels) and competitiveness (Olssen and Peters 2005; Godin 2006). The growth of closer and more continuous contacts with business, the professions, government and local communities is clearest in STEM subjects. There is more emphasis on patenting, technology transfer, research parks, commercial spin-offs, science and technology parks, incubators, consultancy services. But the same trend is seen in the humanities and social sciences regarding their impact on competitiveness and their contribution to

the creative, cultural and copyright industries, government agendas, and capacities for social control.

These changes open space for monitoring mechanisms that can be adapted to changing global, regional, national and local conditions to rank, benchmark, and discipline units of assessment through the gaze of a paper panopticon. In addition to generic indexes of global economic competitiveness, many of which include quality of education and research (Sum 2010), and the World Bank Institute's Knowledge Index and Knowledge Economy Index, there are specific rankings for universities (notably, the Shanghai Jiao Tong University Academic Ranking of World Universities [ARWU], the *Times Higher Education Supplement* World University Rankings, and the QS Top Universities). Although criticised on scientific and policy grounds (e.g. Lall 2001; Marginson and van der Wende 2007; Hazelkorn 2015), they have disciplinary power in ranking units of assessment (countries, cities, schools, universities, departments, faculty members, etc.), publicising their strengths and weaknesses, recording their performance over time, and defining their current rank order. Annual revisions institutionalise a continuous gaze with performative effects far beyond their robustness and face validity. They drive an accelerating treadmill of competitiveness that creates pressures to follow best practice and adopt the latest strategic recipes based on the most recent, or still fashionable, economic imaginaries. The traditional Humboldtian model of university governance based on a community of scholars and students is being challenged by demands for greater accountability to a multi-tiered state system and to business interests ranging from small- and medium-sized firms to national and international champions. This holds even for world-class universities, which gain some autonomy from national pressures only to face them on a global scale (on the problems that this has created in Japan, see Tsuruta 2013). These pressures extend across an ever-expanding range of economic and extra-economic factors and has produced a veritable 'education industry' mindset that affects the self-identity and actions of those charged with the governance of HE and research.

IMPLICATIONS FOR HE AND RESEARCH

Schumpeter identified five areas of innovation: (1) the introduction of a new good or a new quality of a good; (2) the introduction of a new method of production or a new way of commercially handling a commodity; (3) the opening of new markets for one's own products; (4) securing a new source of supply of raw materials or half-finished goods; and (5) the reorganisation of an industry, for example, the creation of a new cartel or monopoly position, or the breaking up of existing cartels or monopolies (Schumpeter 1934, 129–135). Successful competition in these areas allows, in the short-term, monopoly profits. In a well-functioning market, however, these higher profit levels will eventually be competed away as other firms adopt these innovations or seek to counter them with their own innovations (whether competitive or anti-competitive). In addition to the immediate relevance of Schumpeter's schema to the KBE considered as a whole, including the competing away of temporary competitive advantages as others imitate or improve on these innovations, there are also analogous forms of innovation and treadmill effects in HE.

Thus entrepreneurial HE institutions may:

- (1) Provide new preparatory courses; extend degree programmes; introduce new or enhanced programmes in HE, professional training, and research that reflect new disciplines, new economic and political priorities, or major shifts in the cutting edge and supporting technologies of new waves of economic and social development.
- (2) Introduce new methods of teaching and research, copy 'best practices', exploit new or enhanced information and communications technologies (ICT) infrastructures and 'infostructures', seek to cut costs and boost efficiency by standardising or commoditising education, find new ways to deliver their 'products', such as offering online rather than correspondence courses for part-time, continuing and distance education, or providing English-medium teaching.
- (3) Open new markets – for example, in validating degrees or internationalisation of education. This occurs by diversifying the source of students (Wildavsky 2010), opening international branches (this can be done alone, through twinning, partnerships, consortia, and franchising or other commercial ties), introducing 1+2 or 2+2 courses, or developing new kinds of regional education hubs in Asia, with progressively more demanding inputs and outputs (Knight and Morshidi 2011).
- (4) Secure a new source of supply of raw materials or half-finished goods – analogies could include widening the recruitment base for students of all ages, the global competition for talent (sourcing post-graduate and post-doctoral researchers from abroad, introducing 'flying faculty' or recruiting world-class or international faculty); or, conversely, resort to adjunct, flexible, or casual intellectual labour (e.g. Hawkins and Xu 2012 on 'brain circulation' in the Asia Pacific region).
- (5) Find new funding sources besides the public purse or student fees – including business and third sector research contracts, third mission activities, patents and royalties, private-public partnerships, wealthy donors, and alumni programmes; for states, open the education sector to private enterprise and foreign direct investment.
- (6) Reorganise the 'education industry' and scientific research by investing heavily in creating 'world-class' universities that can challenge existing educational and research hierarchies in the interest of boosting the competitiveness of national KBES.

The overall result of the first four kinds of innovation is an 'academic capitalism' that turns faculty members into enterprising bearers of intellectual capital on behalf of entrepreneurial universities (Slaughter and Leslie 1997; Slaughter and Rhoades 2004). The fifth kind of innovation indicates that the entrepreneurial university à la Schumpeter should also be related to the strategic reorientation of DSs as the horizons of catch-up competitiveness shift towards innovation-led development and the scope and size of the 'market' for education and research are extended. East Asia is prominent here, with growing financial and political commitment to education, research and development. This affects governance in internal management, accounting, audit, learning modes, incentives, career tracks, and so on as well as regarding external partnerships, knowledge transfer, political guidance, and government controls (for a review of shifts in East Asian HE governance, see Mok 2007).

Two apparently contrary but actually complementary strategies are being adopted. On the one hand, states are pushing the contribution of education to vital economic interests as redefined in the light of new hegemonic economic imaginaries; and, on the other hand, states are conceding greater autonomy to educational institutions in how they serve these interests. Whereas the first strategy reaffirms the character of education as a 'public good', the second regards it as a business, subjects it to market disciplines, and treats it as a 'private good' (Marginson 1999, 122; Hunter 2013). Together, these strategies reinforce the primacy of economic calculation in the HE sector and tend to create an increasingly stratified hierarchy of institutions stretching from world-class or leading research universities, located at the cutting edge of the KBE and transformational technologies, which attract global talents and engage in international research cooperation, to institutions that specialise in cost-effective mass credentialisation and opportunities for lifelong learning at a more local or regional scale. In all cases, however, there is growing emphasis on close links to the users and stakeholders so that economic needs are met as best as possible.

SOME EAST ASIAN VIGNETTES

There is little turnover in the top 100 universities (still US-dominated) but, depending on the index, Asia (mostly represented by East Asian countries) has 4 (ARWU), 11 (THES), or 19 (QS) in the top 100 in 2015; and 17 (ARWU), 19 (THES), and 39 (QS) in the top 200 (see the respective websites). This data shows improvements over earlier years and there is even more upward mobility in the top 400 thanks to concerted efforts in East Asian States to improve their position (Postiglione and Arimoto 2015). Indeed, the Shanghai ARWU index was 'developed as a strategic tool to help set an appropriate standard and target for China' (Hazelkorn 2015, xviii). More generally, this striving occurs through DS support and sponsorship, encouraged in many cases by the World Bank and regional affiliates, to make HE and research a key driver in competitiveness within a much broader vision of the knowledge economy (see, for example, Asian Development Bank 2014).

Japan, China, and South Korea have large and strong bases in profit-producing (industrial and post-industrial) sectors and all three invest heavily in world-class or internationally competitive education and research oriented to new technological frontiers, including knowledge-intensive business services as well as other design- and knowledge-intensive services. Taiwan shares this orientation. As smaller city-states with larger cross-border hinterlands, Hong Kong and Singapore have consolidated their positions as service economies and are also, respectively, the third and fourth most important global financial centres in 2015 after London and New York. Tokyo and Seoul come fifth and sixth but are part of much larger economies (Qatar Financial Centre Authority 2015). All four East Asian global financial centres aim to strengthen their position through active state support for further financialisation (Economic Review Committee 2002; Park 2011; Lai 2012). I now present some vignettes on how East Asian DSs have been recalibrating and reorienting their catch-up competitiveness and/or consolidation strategies since the Asian crisis.

South Korea

In response to the 1997–1998 ‘Asian’ crisis, the Republic of Korea made several neoliberal policy adjustments in its approach to economic development without undertaking a more radical neoliberal regime shift. It also reoriented its catch-up strategy towards knowledge economy (cf. Taiwan’s contemporaneous commitment to becoming a technologically advanced nation). Following the 2007–2008 ‘global financial crisis’, this reorientation of the DS state towards the KBE was reaffirmed when, under President Lee Myung-bak, the government created a Ministry of Knowledge Economy (MKE) in 2008. Its mission was to promote knowledge economy, which would add value to traditional goods and services through greater levels of research and innovation intelligence, adding value and making them more competitive globally. It declared that, *‘different from other economic models which rely primarily on natural resources or manpower, knowledge will be the primary engine of productivity and growth for the Korean economy’* (italics in original). Above all, the Ministry aimed ‘to assemble traditional industrial know-how, cutting edge R&D, and strong pro-business policies’ (MKE 2008). Its remit also included developing new growth engines by supporting ICT and high-end manufacturing, promoting foreign trade, attracting FDI, and developing environmentally friendly projects by promoting a green economy (Erawatch 2012).

This strategy was revived by another new ministry in 2013: the Ministry of Science, ICT and Future Planning, which was tasked with leading the development, coordination and implementation of ‘creative economy’ policies. This initiative reflected the vision of incoming President Park Geun-hye. She wanted to create a ‘Second Miracle on the Han River’ by promoting a ‘creative economy’. This would stimulate growth and employment through ‘the convergence of science and technology with industry, the fusion of culture and industry, and the blossoming of creativity’ (Park 2013). This reflects a belief that ‘the global economic paradigm is shifting from a “Knowledge Economy” to a “Creative Economy”, which creates added value through innovative technologies and creative ideas’ (MOTIE 2015). Reflecting a neo-Schumpeterian view of economic development, President Park’s programme praises entrepreneurs as ‘carriers of innovation’ in products, services, processes, markets, and business models. Core manufacturing industries are still crucial here but the chaebols no longer have a privileged position. Thus the programme has six strategic pillars: an ecosystem that encourages start-up companies; a strengthened economic role for start-ups and small- and medium-enterprises and measures to enhance their ability to enter global markets; generate new industries as growth engines; foster world-class creative talent; strengthen science, technology, and ICT to promote innovation; and spur a creative economic culture within Korean society (Connell 2013).

As a secondary strategy, encouraged by the IMF and World Bank, demanded by domestic firms outside ‘the iron triangle of bank-chaebol-government’ (Fukugawa 1998), and endorsed by central government, South Korea has spurred financialisation to back this initiative (e.g. facilitating venture capital, promoting KOSDAQ in imitation of NASDAQ as automated stock exchanges for high-tech start-up companies) and developing plans to transform South Korea into an international financial hub linked, in part, to its hoped-for role as a North East Asian industrial hub.

Singapore

Singapore also illustrates the survival and adaptation of the DS strategy in new circumstances. The state retains a prominent economic role thanks to its control of the land market, key role in the allocation of capital, and influence over housing, employment, infrastructure and 'infostructure'. Consistent with the state's continual recalibration of its catch-up competitiveness strategy when it gained independence as a small, resource-poor island in 1965, Singapore's government is now pursuing an Intelligent Nation strategy, building on its previous mass education, reskilling, smart city and intelligent island strategies and its 2004 commitment to develop a 'national innovation system' (on this concept, see Nelson 1993). This reflects the KBE strategy of investing in world-class education and ICT to enhance global competitiveness. According to the Minister of Education, Teo Chee Hean, Singapore has a vision:

[...] to become the Boston of the East. Boston is not just MIT or Harvard. The greater Boston area boasts of over 200 universities, colleges, research institutes and thousands of companies. It is a focal point of creative energy; a hive of intellectual, research, commercial and social activity. We want to create an oasis of talent in Singapore: a knowledge hub, an 'ideas-exchange', a confluence of people and idea streams, an incubator for inspiration. (Teo 2000; cited in Mok 2008, 532)

The strategy begins in kindergarten and is linked to the slogan: 'Thinking Schools, Learning Nation'. Internationalisation is crucial here in schools, colleges, further and HE and the regional education hub initiative has been branded as 'The Global Schoolhouse'. Alongside recruiting students and faculty from the wider region, world-class universities have been attracted to Singapore to set up joint programmes, research partnerships, and branch campuses. As in Korea, education and research are being reoriented to fifth and sixth Kondratieff long-wave technologies, such as biotech, biomedical, creative industries, health care, and green technologies. Moreover, consistent with this strategy, the state pays retraining fees (Gopinathan 2007). Matching the 'Boston of the East' vision, the state is also promoting the 'One-North Project' modelled after Silicon Valley to create a high-tech research community.

A related strategic aim is to attract R&D firms and multinational companies specialising in knowledge economy and service industries (Knight and Morshidi 2011). And, again reflecting the new mantra of the creative economy, Singapore is building on its 1990s national cultural policies to promote Singapore as a 'Global City of the Arts' and to develop the cultural, creative and copyright industries (Hornidge 2011). Changes in HE governance that align with World Bank policies have also been implemented: partial privatisation; attracting inward investment; corporatisation; internal competition; private-public partnerships; the user-pays principle; and accountability to stakeholders (Mok 2008). Like Taiwan, Singapore has improved its ranking substantially on the World Bank's Knowledge Economy Index from 1995 to the present (Asian Development Bank 2014). Finally, as in South Korea, the state aims to strengthen the economy's position as a global financial hub (Economic Review Committee, 2002).

Hong Kong

Hong Kong's economic strategies reflect conflicts between profit-producing and financial capital. After its 1997 'return to the motherland', there were two rival strategies. The first, recommended by scholars and consultants associated with MIT, was to redevelop its industrial base through re-industrialisation in high-tech sectors, creative industries, and closer integration of finance and industry. The second strategy, promoted by scholars and consultants linked to the Harvard Business School, was to strengthen Hong Kong's role as a financial and business services centre and maintain the close ties between the finance and real estate sectors (Sum 2010). Tung Chee-Hwa, the then Chief Executive, aligned himself with the former strategy in his 2004 Policy Address, aiming to turn Hong Kong into 'Asia's World City', including making it a regional hub in HE (Knight and Morshidi 2011). However, financial and property interests exploited the 2007–2008 financial crisis to reorient government strategy. Thus, while maintaining plans to boost educational, medical, testing and certification, and cultural and creative services, the new Chief Executive (and former financial secretary), Donald Tsang, affirmed a finance-led strategy to consolidate Hong Kong's position as a low tax, low public spending, global financial centre and key supplier of business services to an ever more powerful China (Knight and Morshidi 2011; Lee and Cheng 2011). This fitted China's ambitions to use Hong Kong in its strategy to develop as a financial power and internationalise the Renminbi.

Malaysia

The same strategic orientation is seen in second-tier emerging markets such as Malaysia, with Malaysia's '2020 vision' and master planning to move from a commodity-exporting and low-wage, labour-intensive economy to a 'K-economy' (Prime Minister's Department 2001). Knowledge for development has been crucial here, initially through investment in mass education, training, and reskilling and more recently through continuing commitment to upgrading the skilled workforce and promoting HE, knowledge and innovation. In 2007 it established the Ministry of Higher Education to make and implement long-term plans to strengthen the ties between education and economic development and, in line with World Bank recommendations, promote liberalisation and privatisation (including greater encouragement to private education institutions), improve efficiency, reduce the burden on the public purse, and contribute to Malaysia's global competitiveness by increasing critical mass in science and technology (World Bank and Economic Planning Unit 2007). A related initiative is to develop a regional education hub (Azman, Sirat, and Karim 2010). Two initiatives here, which are part of bigger commercial and residential projects (and may, therefore, also be read as real estate developments) are an 'Educity', situated near Singapore, and the Kuala Lumpur Education City (Knight and Morshidi 2011). Indeed, here as elsewhere, KBE discourse can be used to legitimate actions and investments undertaken for other motives.

CONCLUSIONS

This article presents no fresh data on the internationalisation of HE in East Asia. Its aim was to put this trend in its place in (East Asian) political economy. Specifically, it explored the strategic reorientation and structural transformation in East Asian

DSs in response to the 1997–1998 ‘Asian’ crisis and the ‘global financial crisis’ that erupted in 2007–2008 as guided by hegemonic economic imaginaries that were circulating in diverse theoretical and policy spaces. This approach offers a more specific account than invoking general trends such as globalisation, internationalisation, or competitiveness, focusing instead on (dis)continuities in catch-up strategies in East Asia compared with other sites in a variegated world economy. Thus, while affirming the familiar narrative about the internationalisation of HE, which results from shared strategies as well as structural drift, the article looks beyond *convergent empirical trends* to particular *path-dependent legacies* of East Asian political economy that define specific *path-shaping opportunities* in changing regional and global contexts. It also turned away from internationalisation as such towards the broader role of HE as an increasingly critical factor in KBE strategies (loosely defined) and interpreted the latter in terms of the emergence, selection, and consolidation of a new economic imaginary to make sense of, and guide responses to crisis. In short, the KBE should be understood as a theoretical and policy paradigm with performative effects rather than a simple description of objective tendencies unfolding ‘behind the backs’ of producers, managers, and consumers of knowledge and policymakers. It also has specific strategic and structural selectivities.

As the World Bank notes, the KBE has different implications at different stages of economic development. Further, the scope for knowledge economies also depends on the articulation among local, regional, national and quasi-continental economies. For example, while the USA leads in world-class universities, its broader education system (especially in STEM subjects) has serious structural weaknesses; indeed, relative to the size and wealth of its economy, it actually underperforms on university rankings by 4–10% (Hazelkorn 2015, xiv). The resulting gap is being filled by ‘well-trained international graduate students and skilled immigrants from countries such as India, China, Korea and Singapore (the last two of which rank at the top in mathematics and science achievement)’ (Chellaraj, Maskus, and Mattoo 2004, 2; cited in Hazelkorn 2015, xiv). This indicates the role of complementarities in a variegated world market (also in the global war for talents) as well as the scope for new forms of imperialism and colonialism based on uneven development. It also supports the self-described speculative hypothesis that ‘knowledge capitalism will exhibit different patterns of production, ownership and innovation according to five basic regional models of capitalism’ (Olssen and Peters 2005, 339).⁴ Anna-Katharina Hornidge likewise observed in her review of national information infrastructure projects in the 1980s that Japan hoped to overcome the hollowing out of its manufacturing industry, the European Union to address the pressures of global competition and stagflation, and the USA to resolve an infrastructural crisis (Hornidge 2011, 32). Indeed, as indicated above, internationalisation is mediated through the specific place and functions of HEIs as local, regional, national, and transnational champions in accumulation strategies, state projects, and hegemonic visions.

⁴ Olssen and Peters mention Anglo-American capitalism, European social market capitalism, French state capitalism, the Japanese model and an emergent model based on China’s market socialism (2005, 339). The present article also indicates variegation in East Asia itself.

For East Asia, while there may be a 'Confucian' tradition (Marginson 2011), the recent importance attached to education, especially HE and research, has much to do with the sequencing of DS catch-up competitiveness strategies as each strategy showed signs of exhaustion, was successfully copied by emerging markets elsewhere in the region or wider world market, or was exposed as vulnerable by acute national, regional or global crises. This explains the timing of the KBE shift after the 'Asian' crisis, which happened to coincide fortuitously with its more general advocacy by the OECD and World Bank; and this turn also benefited from the latecoming advantages of a DS that had a strong record of, and capacities for, investing in education, training, and reskilling. Likewise, as perceived horizons of competitive advantage now include financialisation and as GATS, the Trans-Pacific Partnership, and TiSA (Trade in Services Agreement) require the opening of financial as well as educational markets, we also observe plans to establish international financial hubs as well as transnational education hubs that are based on revamped DS capacities oriented not only to regulatory changes but also to creating the infrastructure and infostructure needed to realise financial hub strategies with all their agglomeration, networked and cluster effects. A final remark in regard to both strategies is required, namely, that there is 'many a slip 'twixt cup and lip'. Many more strategies are proposed than can possibly succeed and a wider survey of East Asian political economy would need to consider competing interpretations of the KBE and financialisation strategies as well as other rival strategies and, in addition, assess their feasibility at the national scale and in terms of the opportunities in a variegated capitalism that sets limits to what is compossible across different regional economies. A salutary lesson in this regard comes from the difficulties of imitating the 'Silicon Valley' model around the world. There is no simple recipe for success and more strategies fail than succeed.

ACKNOWLEDGEMENTS

I am grateful to Terri Kim for the invitation to submit this paper to the special issue and to participants in conferences on the Developmental State at Hong Kong Baptist University, Hong Kong, 16–17 December 2013, and on Academic Capitalism at Jena University, Germany, 16–18 March 2015, for feedback for some of the ideas presented here. Terri Kim and an anonymous reviewer provided critical but encouraging feedback on the first draft. Ngai-Ling Sum has been a co-author on related research and Eva Hartmann, Norman Fairclough, Poul Fritz Kjaer, Susan L Robertson, and Andrew Sayer also gave useful feedback on versions of the argument.

DISCLOSURE STATEMENT

No potential conflict of interest was reported by the author.

FUNDING

Research for this paper was not supported by a funding or grant-awarding body but undertaken during my normal duties at Lancaster University, UK. It is based in part on research undertaken under the auspices of the Institute for Advanced Studies and the Cultural Political Economy Research Centre, Lancaster University.

REFERENCES

- Asian Development Bank (2014). *Innovative Asia. Advancing the Knowledge-Based Economy*. Manila: ADB.
- Azman, N., Sirat M., Karim M.A. (2010). Building future scenarios for Malaysian universities. *Journal of Asian Public Policy*, 3 (1), 86–99.
- Beeson, M. (2009). Developmental states in East Asia: A comparison of the Japanese and Chinese experiences. *Asian Perspective*, 33 (2), 5–39.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Brown, P., Lauder H., Ashton. D. (2011). *The Global Auction. The Broken Promises of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Caldentev, E.P. (2008). The Concept and Evolution of the Developmental State. *International Journal of Political Economy*, 37 (3), 27–53.
- Cerny, P.G. (1990). *The Changing Architecture of Politics*. London: Sage.
- Chellaraj, G., Maskoo K.E., Matoo A. (2004). *The Contribution of Skilled Immigration and International Graduate Students to U.S. Innovation*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/8957> (dostęp: 10.07.2019).
- Chen, T.-Y., Lee J.S. (2004). *The New Knowledge-Economy of Taiwan*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Choo, C.W. (1997). IT2000: Singapore's Vision of an Intelligent Island. In: P. Droege (red.), *Intelligent Environments: Spatial Aspects of the Information Revolution* (49–66). Amsterdam: North-Holland Elsevier.
- Chu, Y.-W. (2009). Eclipse or reconfigured? South Korea's developmental state and challenges of the global knowledge economy. *Economy and Society*, 38 (2), 278–303.
- Connell, S. (2013). *Building a Creative Economy in South Korea*. Washington, DC: Korea Economic Institute of America.
- Economic Review Committee (2002). *Positioning Singapore as a Pre-Eminent Financial Centre in Asia*. Singapore: Ministry of Trade and Industry.
- Erawatch (2012). *Organisation: Ministry of Knowledge Economy*. Brussels: European Commission.
- Etzkowitz, H. (1994). Academic-Industry Relations. In: L. Leydesdorff, P. van den Desselaar (red.), *Evolutionary Economics and Chaos Theory* (139–151). London: Pinter.
- Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. London: Routledge.
- Fukugawa, Y. (1998). *The Korean Economy at Great Transformation Period*. Seoul: Nanam.
- Godin, B. (2006). The Knowledge-Based Economy: Conceptual Framework or Buzzword? *Journal of Technology Transfer*, 31 (1), 17–30.
- Gopinathan, S. (2007). Globalization, the Singapore developmental state and education policy: A thesis revisited. *Globalization, Societies, and Education*, 5 (1), 53–70.
- Green A. (2007). Globalisation and the Changing Nature of the State in East Asia. *Globalisation, Societies and Education*, 5 (1), 23–38.
- Hartmann, E. (2008). The EU as an Emerging Normative Power in the Global Knowledge-Based Economy? In: B. Jessop, N. Fairclough, R. Wodak (red). *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe* (63–86). Rotterdam: Sense.
- Hawkins, J.N., Xu J. (2012). Mobility, Migration and the road to the innovative university: Implications for the Asia-Pacific region. *Journal of Asian Public Policy*, 5 (3), 255–265.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Universities*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Hornidge, A.-K. (2010). An uncertain future: Singapore's search for a new Focal point of collective identity and its drive towards 'Knowledge Society'. *Asian Journal of Social Science*, 38, 785–818.
- Hornidge, A.-K. (2011). 'Knowledge Society' as Academic Concept and Stage of Development – A Conceptual and Historical Review. In: T. Menkhoff, H.-D. Evers, Y.W. Chay, E.F. Pang

- (red.), *Beyond the Knowledge Trap: Developing Asia's Knowledge-Based Economies* (87–128). Singapore: Singapore Management University.
- Hunter, C.P. (2013). Shifting themes in OECD country reviews of higher education. *Higher Education*, 66, 707–723.
- IDA (2015a). *Empowering Learners and Engaging Minds, through Infocomm*. Singapore: Infocomm Development Authority of Singapore.
- IDA (2015b). *Leveraging Infocomm to Ensure Singapore's Prospects in the Financial Markets*. Singapore: Infocomm Development Authority of Singapore.
- IDA. (2015c). *Realising the iN2015 Vision. Singapore: An Intelligent Nation, a Global City, Powered by Infocomm*. Singapore: Infocomm Development Authority of Singapore.
- Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity.
- Jessop, B. (2005). Beyond developmental states: A regulationist and state-theoretical analysis. In: R. Boyd, T.-W. Ngo (red.), *Asian States: Beyond the Developmental Perspective* (19–42). London: Routledge.
- Jessop, B. (2008). A cultural political economy of competitiveness and its implications for higher education. In: B. Jessop, N. Fairclough, R. Wodak (red.), *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe* (11–39). Rotterdam: Sense.
- Jessop, B. (2013). Revisiting the regulation approach: Critical reflections on the contradictions, dilemmas, fixes, and crisis dynamics of growth regimes. *Capital & Class* 37 (1), 5–24.
- Jessop, B. (2015). Comparative capitalisms and/or variegated capitalism. In: I. Bruff, M. Ebenau, C. May (red.), *New Directions in Critical Comparative Capitalisms Research* (65–82). Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Jessop, B. (2016). The developmental state in an era of finance-dominated accumulation. In: Y.-W. Chu (red.), *The Asian Developmental State: Reexaminations and New Departures* (27–55). New York: Palgrave-Macmillan.
- Joshi, D. (2012). Varieties of developmental states: Three non-western paths to the millennium development goals. *Journal of Developing Societies*, 28 (3), 355–378.
- Knight, J., Morshidi S. (2011). The Complexities and Challenges of Regional Education Hubs: Focus on Malaysia. *Higher Education*, 62, 593–606.
- Lai, J. (2012). *Financial Crisis and Institutional Change in East Asia*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Lall, S. (2001). Competitive indices and developing countries: An economic evaluation of the global competitiveness report. *World Development*, 29 (9), 1501–1525.
- Lee, K.M., Cheng C.Y. (2011). Financialization, economic crises and social protection: The case of Hong Kong. *Journal of Asian Public Policy*, 4 (1), 18–41.
- Leydesdorff, L. (2010). The knowledge-based economy and the triple helix model. *Annual Review of Information Science and Technology*, 44, 365–417.
- Marginson, S. (1999). After globalisation: Emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, 14 (1), 19–31.
- Marginson, S. (2011). Higher education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian model. *Higher Education*, 61 (5), 587–611.
- Marginson, S., Rhoades G. (2002). Beyond national states, markets and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43, 281–309.
- Marginson, S., Wende M. van der (2007). To rank or be ranked: The impact of global rankings in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3–4), 306–329.
- Masayama, S., Vandenbrink D. (red). (2003). *Towards a Knowledge-Based Economy: East Asia's Changing Industrial Governance*. Singapore: Institute for East Asian Studies.
- Masuda, Y. (1981). *The Information Society as Post-Industrial Society*. Washington, DC: World Future Society.
- Menkhoff, T., Evers H.D., Chay Y.W., Pang E.F. (red). (2011). *Beyond the Knowledge Trap: Developing Asia's Knowledge-Based Economies*. Singapore: World Scientific.
- MKE (Ministry of the Knowledge Economy). (2008). Overview. <http://www.mke.gov.kr/language/eng/index.jsp> (dostęp: 10.07.2019).

- Mok, K.H. (2007). Globalisation, new education governance and state capacity in East Asia. *Globalisation, Societies and Education*, 5 (1), 1–21.
- Mok, K.H. (2008). Singapore's global education hub ambitions. University governance change and transnational higher education. *International Journal of Educational Management*, 22 (6), 527–546.
- MOTIE (2015). *Korean Industrial Initiatives for the Creative Economy*. Seoul: Ministry of Trade, Industry and Energy.
- Mundy, K., Verger A. (2015). The World Bank as an education policy governor. In: A. Kaasch, K. Martens (red.), *Actors and Agency in Global Social Governance* (64–80). Oxford: Oxford University Press.
- National Computer Board (1992). *A Vision of an Intelligent Island: IT2000 Report*. Singapore: National Computer Board.
- Nelson, R.R. (red.). (1993). *National Innovation Systems: A Comparative Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Obamba, M.O. (2013). Uncommon knowledge: World Bank policy and the unmaking of the knowledge economy in Africa. *Higher Education Policy* 26: 83–108.
- OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD.
- Olssen, M., Peters M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313–345.
- Park, G.H. (2013). Opening a New Era of Hope (18th Presidential Inaugural Address). February 25, Office of the President (Republic of Korea).
- Park, Y.S. (2011). *Developing an International Financial Center to Modernize the Korean Service Sector*. Washington, DC: Korea Economic Institute of America Academic Papers, #47.
- Peck, J. (2010). *Constructions of Neoliberal Reason*. New York: Oxford University Press.
- Pereira, A. (2008). Whither the developmental state? Explaining Singapore's continued developmentalism. *Third World Quarterly*, 29 (6), 1189–1203.
- Peters, M.A. (2001). National education policy constructions of the 'knowledge economy': Towards a critique. *Journal of Education Enquiry*, 2 (1), 1–22.
- Porter, M.E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. London: Macmillan.
- Postiglione, G.A., Arimoto A. (2015). Building research universities in East Asia. *Higher Education*, 70, 151–153.
- Prime Minister's Department (2001). Developing Malaysia into a knowledge-based economy. *8th Malaysia Plan*, 119–143. <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/v30/v30n3/pdf/mustapha.pdf> (dostęp: 19.07.2019).
- Qatar Financial Centre Authority (2015). *Global Financial Centres Index 18*. Doha: Qatar Financial Centre Authority.
- Reinert, E.S. (2004). How rich nations got rich. Essays in the history of economic policy. *Working Paper*, no. 2004/01. Oslo: University of Oslo, SUM.
- Robertson, S.L. (2008). 'Producing' knowledge economies: The World Bank, the KAM, education and development. In: M. Simons, M. Olssen, M. Peters (red.), *Re-Reading Education Policies* (235–257). Rotterdam: Sense.
- Schumpeter, J.A. (1934). *Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Slaughter, S., L.L. Leslie (1997). *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., Rhoades G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Suh, J., Chen D.C.H. (red.). (2007). *Korea as a Knowledge Economy. Evolutionary Processes and Lessons Learned*. Washington, DC: Korea Development Institute, World Bank Institute.
- Sum, N.-L. (2010). A cultural political economy of transnational knowledge brands: Porterian 'competitiveness' discourse and its recontextualization in Hong Kong/Pearl River Delta. *Journal of Language and Politics*, 9 (4), 546–573.

- Sum, N.-L., Jessop B. (2013). *Towards a Cultural Political Economy: Putting Culture in its Place in Political Economy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Teichler, U. (1998). The Role of the European Union in the Internationalization of Higher Education. In: P. Scott (red.), *The Globalization of Higher Education* (88–99). Buckingham: Open University Press.
- Teo, C.H. (2000). Education Towards the 21st Century – Singapore's Universities of Tomorrow. Alumni International Singapore (AIS) Lecture, Ministry of Education, Singapore, January 7.
- Tsuruta, Y. (2013). The knowledge society and the internationalization of Japanese higher education. *Asia Pacific Journal of Education*, 33 (2), 140–155.
- Umeseo, T. (1963). Information industry theory: Dawn of the coming era of the ectodermal industry. *Hoso Asahi*, January, 4–17 (in Japanese).
- UNCTAD (2015). Financialization and its Macroeconomic Discontents. Making the International Financial Architecture Work for Development. In: *Trade and Development Report, 2015* (37–54). New York: UNCTAD. http://unctad.org/en/PublicationChapters/tdr2015ch2_en.pdf. (dostęp: 10.07.2019).
- Wildavsky, B. (2010). *The Great Brain Race: How Global Universities are Reshaping the World*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- World Bank, Economic Planning Unit (2007). *Malaysia and the Knowledge Economy: Building a World Class Higher Education System*. Kuala Lumpur, Malaysia: World Bank, EPU.
- Zwan van der, N. (2014). State of the Art: Making Sense of Financialization. *Socio-Economic Review*, 12 (1), 99–129.

Umiejscawianie szkolnictwa wyższego we wschodnioazjatyckiej ekonomii politycznej

Streszczenie: Niniejszy artykuł przedstawia zmiany w szkolnictwie wyższym i instytucjach badawczych w społeczeństwach wschodnioazjatyckich na tle najnowszych tendencji w ekonomii politycznej, co dotyczy zwłaszcza reorientacji polityk państw prorozwojowych w tym regionie. Szkolnictwo wyższe jest tu nastawione na konkurencję i nadrabianie zaległości, nic więc dziwnego, że w miarę przesuwania się horyzontu rozwojowego zmieniają się również jego formy instytucjonalne i strategie. Proces nadrabiania zaległości zależy od imaginariów ekonomicznych, często związanych z imaginariami geoeconomicznymi, geopolitycznymi oraz szerszymi imaginariami społecznymi. Ich hegemonia zależy od zdyscyplinowania i wpływu dominującej narracji na zwolenników. Modyfikacja roli szkolnictwa wyższego i badań naukowych wiąże się z reorientacją państw prorozwojowych z rozwoju opartego na inwestycjach i nastawionego na eksport na rozwój oparty na wiedzy i inwestycjach, niekiedy uzupełniony wysiłkami na rzecz stworzenia międzynarodowych ośrodków finansowych i wykorzystania globalnej tendencji do finansjalizacji. Wspomniane kwestie poddano analizie porównawczej na przykładach wybranych gospodarek (społeczeństw) Azji Wschodniej. Artykuł kończy się ogólnymi wnioskami dotyczącymi trwałego zaangażowania państwa w szkolnictwo wyższe i jego umiędzynarodowienie w regionie.

Słowa kluczowe: konkurencyjne nadrabianie zaległości, państwo prorozwojowe, szkolnictwo wyższe, gospodarka oparta na wiedzy, internacjonalizacja, neoliberalizm, neomerkantylizm, badania naukowe.

MORALNA
ODPOWIEDZIALNOŚĆ
FRANKENSTEINA*

János Kornai**

Streszczenie: W pierwszej części artykułu autor zwraca uwagę na odpowiedzialność zachodnich doradców, zalecających reformy rynkowe i prywatyzację. Za niepokojące uważa zmiany zachodzące we współczesnych Chinach, w tym m.in. wykorzystywanie dominującej pozycji gospodarczej do rozbudowy sił zbrojnych, a w związku z tym do poszerzania swoich wpływów w regionie, ograniczania swobód obywatelskich i przywracania dominacji systemowi komunistycznemu. Apeluje o nieudzielanie Chinom pomocy w konstruowaniu i wytwarzaniu środków, które mogłyby zostać wykorzystane w wojnie konwencjonalnej lub cybernetycznej. Druga część ma charakter polemiczny; stanowi odpowiedź na krytykę tez zawartych w części pierwszej, sformułowaną przez uznanych, światowych komentatorów. Artykuł kończy się wnioskiem, że pomyślny przebieg rozwoju gospodarczego wcale nie musi prowadzić do organicznego rozwoju demokracji.

Słowa kluczowe: odpowiedzialność moralna ekonomistów, ograniczanie swobód obywatelskich, dominacja, ekspansja, przywracanie komunizmu w Chinach.

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KIR.2019.7.02

KOMENTARZ DNIA W „FINANCIAL TIMES”

Ten artykuł powstał z myślą o inteligencji chińskiej i nie tylko, dla tych, którzy nie oceniają zmian zachodzących w Chinach wyłącznie przez pryzmat własnego dobrobytu materialnego, lecz biorą pod uwagę również ich inne aspekty.

Przywódcy współczesnych Chin otwarcie głoszą, że nie zadowala ich zajęcie miejsca wśród głównych potęg wielobiegunowego świata; pragną, by ich kraj stał się niekwestionowanym hegemonem. Nie chodzi oczywiście o to, by w każdym kraju stacjonowali chińscy żołnierze. Sposób dominacji będzie się różnił w zależności od kraju, podobnie jak w dawnym imperium brytyjskim. Niektóre kraje znajdują się pod okupacją wojskową, w innych wystarczy natomiast utworzenie rządów postępujących zgodnie z chińskimi życzeniami.

W Chinach zachodzą bardzo niepokojące zmiany. Deng Xiaoping, czołowa postać poprzedniej epoki, używał stworzonej przez siebie retoryki. Nigdy nie wspominał o rezygnacji z systemu komunistycznego ani o zastąpieniu go systemem kapitalistycznym. Pomijał tę kwestię, utrzymując: „Nie ma znaczenia, czy kot jest

Przywódcy współczesnych Chin otwarcie głoszą, że nie zadowala ich zajęcie miejsca wśród głównych potęg wielobiegunowego świata; pragną, by ich kraj stał się niekwestionowanym hegemonem

* Pierwotnie tekst ukazał się w *Acta Oeconomica*, 69(4), (2019), p. 485–494. DOI: 10.1556/032.2019.69.4.1. Dziękujemy profesorowi Kornaiowi za możliwość opublikowania po polsku obu artykułów poświęconych odpowiedzialności moralnej Frankensteina wraz ze wszystkimi niezbędnymi notami bibliograficznymi.

Od redakcji: Esej profesora Jánosa Kornai o niezwykle prowokującym tytule składa się z dwóch części. Część I jest jego nieznacznie zredagowaną wersją, opublikowaną pierwotnie 11 lipca 2019 roku w *Financial Times*, czołowym brytyjskim dzienniku poświęconym tematyce gospodarczej i finansowej (Kornai 2019a). Następnie pełny tekst eseju został opublikowany w węgierskim tygodniku *Élet és Irodalom* (Życie i literatura; Kornai 2019b) i zainspirował szereg komentarzy, które ukazały się na jego łamach. Jeszcze w lipcu artykuł został przetłumaczony na język chiński przez jedną z gazet wydawaną w Hongkongu, a następnie na język wietnamski. Wpływową, publikowaną w kilku językach gazetę chińską zamieściła jego obszerna streszczenie (Street 2019). Było ono, według naszej wiedzy, dostępne tylko w internecie. Część II to przetłumaczona i poddana niewielkiej redakcji wersja drugiego artykułu Kornai, opublikowanego we wrześniu tego samego roku na ten sam temat (Kornai 2019c). Odpowiada on w nim na słowa krytyki wysuwane zarówno na Węgrzech, jak i na świecie. Artykuł został opublikowany oryginalnie w języku węgierskim przez wspomniany wcześniej tygodnik *Élet és Irodalom*.

** Prof. János Kornai – emerytowany profesor Harvard University i Uniwersytetu Korwina w Budapeszcie. E-mail: janos.kornai@uni-corvinus.hu.

czarny czy biały, byleby łapał myszy”. Obecny przywódca i lider Chin, Xi Jinping, radykalnie odszedł od stanowiska Denga. Właśnie że ma to znaczenie! Chiny mają wrócić do klasycznego systemu komunistycznego. Na sztandarach pojawiają się nazwiska Marksa, Engelsa, Lenina, Stalina, Mao-Zedonga i Xi. Stalin i Mao – tak! Deng – nie! Lecz Xi, wciąż żywy i wciąż u władzy...

Czasy stalinowskie przypomina nie tylko kult jednostek, wciąganych na sztandary, lecz także zasadniczy mechanizm tego procesu. Przez całe dziesięciolecie Deng był głównym przywódcą kraju, chociaż jego stanowisko formalnie nie istniało w systemie prawnym Chin. Nowemu dyktatorowi to nie wystarczy. W marcu 2018 roku nakazał uchwalić nową ustawę, umożliwiającą prezydentowi Chińskiej Republiki Ludowej piastowanie urzędu aż do śmierci. W prasie światowej pojawiły się obrazy przedstawiające Xi odzianego w tradycyjne szaty cesarskie – i po stronie chińskiej nie było głosów protestu.

Xi reformuje partię komunistyczną i przekształca ją w główną instytucję sprawującą władzę. W każdej większej instytucji i firmie w Chinach musi powstać komórka partii komunistycznej, niezależna od kierownictwa tej instytucji lub firmy. Komórki te nie tylko są niezależne, lecz w pewnych przewidzianych prawem obszarach mogą uchylać decyzje podjęte przez kierownictwo. W tym miejscu czytelnicy zapewne przypomną sobie relacje między komisarzem pochodzącym z nadania partii i dowódcą wojskowym mianowanym przez generałów podczas wojny domowej w Rosji po rewolucji 1917 roku. Komisarz niezadowolony z dowódcy mógł usunąć go ze stanowiska.

Masowej renacjonalizacji nie przeprowadzono. Duża część produkcji nadal powstaje w przedsiębiorstwach niepaństwowych, lecz wyżej wspomniany mechanizm kontroli partyjnej funkcjonuje również w sektorze tych przedsiębiorstw. Tu także, w przypadku rozbieżności opinii, ostatnie słowo należy do sekretarza partii.

Kolejną charakterystyczną cechą współczesnych Chin są procesy pokazowe. Każdy może zostać postawiony przed sądem za korupcję – dlatego, że naprawdę dał się skorumpować, albo dlatego, że można go obarczyć tego rodzaju zarzutami. Więźniów znów poddaje się torturom. Za rządów Denga tak naprawdę nie stosowano kary śmierci – zamiast niej wydawano łagodniejsze wyroki, np. dożywotni areszt domowy (zwłaszcza dla upadłych przywódców). Teraz kara śmierci znów stała się powszechna.

Dzięki internetowi rząd centralny nie zdołał całkowicie zdławić wolności słowa i prasy. Niektóre osiągnięcia rządów Denga przetrwały, a więc dyskusje polityczne mogą się toczyć w małych grupach, lecz sieć zakazów robi się coraz gęstsza, a ryzyko związane z wyrażaniem krytyki rośnie.

Czy zatem kraj, w którym powraca współczesna wersja przerażającej komunistycznej przeszłości, prędzej czy później stanie się światowym hegemonem? To naprawdę przerażająca perspektywa.

A czy my, zachodni intelektualiści, nie ponosimy częściowej odpowiedzialności za ten koszmar? Wszak nie tylko z aprobatą przyglądaliśmy się przemianom zachodzącym w Chinach, lecz także aktywnie przyczyniliśmy się do nich. Frankenstein – postać z powieści Mary Shelley wydanej drukiem w 1818 roku – doczekała się stu różnych wcieleń w literaturze, filmie, teatrze i komiksach. Frankenstein jest naukowcem-eksperymentatorem. Ożywia martwe ciało za pomocą wstrząsów elektrycznych – zdobyczy techniki uważanej w ówczesnych czasach za szczyt nowoczesności. Wskrzeszone stworzenie zmienia się w potwora, który popełnia różne straszne czyny, aż wreszcie posuwa się do morderstwa.

My, zachodni intelektualiści zajmujący się Chinami, jesteśmy – zapewne z kilkoma wyjątkami – Frankensteinami naszych czasów. Wielu z nas już ponosi moralną odpowiedzialność za to, że nie protestujemy przeciwko przywracaniu życia potworowi. Są też tacy, na których ciąży jeszcze większa odpowiedzialność, bo przyjęli aktywną rolę doradców. Do tej grupy zaliczam również siebie: chińscy reformatorzy uznali moją książkę *Niedobór w gospodarce* za niezbędną lekturę. Wielokrotnie podróżowałem do Chin, brałem m.in. udział w słynnej konferencji w 1985 roku. Organizatorzy zaprosili na nią siedmiu zachodnich ekonomistów oraz czołowe postacie chińskiego świata polityki. Wszyscy trafiliśmy na luksusowy statek turystyczny Bashan, którym pływaliśmy po rzece Jangcy. Z tego powodu to dość wyjątkowe zgromadzenie nazywa się niekiedy także „konferencją na statku”. Każdy zaproszony ekonomista miał cały dzień, by przedstawić swoje pomysły na temat reform w Chinach, odpowiadać na pytania i dyskutować o różnych sprawach. Mój wykład dotyczył sposobu, w jaki można by przekształcić ów kraj w gospodarkę rynkową.

Nie przesadzę, jeżeli powiem w tym artykule – w którym z bólem poruszam kwestię mojej moralnej odpowiedzialności – że w ciągu dziesięciu, dwudziestu lat wdrażania w Chinach reform rynkowych moje wyrażone na piśmie i wypowiedane w różnych kontekstach pomysły przyniosły liczne owoce. Naturalnie nie byłem sam. Wielu zachodnich intelektualistów, w tym analityków specjalizujących się w problematyce Chin, udzielało im podobnych rad. Zbieraliśmy się na konferencjach, gdzie dzieliliśmy się swoimi przemyśleniami. Wiele wyznawanych przez nas poglądów stało ze sobą w sprzeczności, lecz wszyscy zgadzaliśmy się, że Chiny, zastygłe w marazmie pod panowaniem Mao, ożyją dzięki terapii wstrząsowej w postaci wolnego rynku i własności prywatnej. Wszyscy, którzy opowiadaliśmy się za tym planem, byliśmy Frankensteinami – a teraz patrzcie: straszliwe monstrum ożyło.

Na liście sprawców umieszczam naszych chińskich słuchaczy, którzy – wówczas jeszcze studenci lub już profesory – także sławili potęgę urynkowienia i własności prywatnej. Nie bez powodu, ponieważ te zmiany naprawdę przyspieszyły rozwój Chin. Lecz jednocześnie, mimo najlepszych intencji, wyrządziły szkody, bo powstały w ten sposób potwór zwraca się również przeciwko nim, nęka ich i utrudnia im swobodną dyskusję. Sam naukowiec-eksperymentator z przerażeniem obserwuje rozwój wydarzeń.

Po przeczytaniu esejów ostrzegających przed grozącymi niebezpieczeństwami wielu z nas pyta: „Co w takim razie mamy teraz robić?”. Nie mam zamiaru pełnić funkcji doradcy, ale zaryzykuję kilka ostrzeżeń. Nie można stawiać czoła chińskiemu pędowi do ekspansji wyłącznie przez podnoszenie cel. Kraj ten rozwija się dosłownie na wszystkich frontach, rozbudowuje siły zbrojne, a najnowocześniejsze rozwiązania technologiczne szybko trafiają w ręce największej armii świata. Ponadto Chiny szybko wdrażają, a nawet opracowują innowacje w wirtualnym świecie zaawansowanych technologii, za pomocą których mogą wpływać na procesy polityczne i gospodarcze toczące się u ich rywali.

Wielu inwestorów na całym świecie z entuzjazmem podchodzi do perspektywy inwestowania w Chinach. W ich oczach stabilna dyktatura jest bezpieczniejszym środowiskiem dla kapitalistycznej firmy niż chwiejna demokracja. Na szczęście są

My, zachodni
intelektualiści zajmujący
się Chinami, jesteśmy
Frankensteinami
naszych czasów. Wielu
z nas już ponosi moralną
odpowiedzialność za
to, że nie protestujemy
przeciwko przywracaniu
życia potworowi

George Kennan jednym słowem podsumował kiedyś, co należy zrobić: „powstrzymywać”. Tyle i ani kroku dalej!

inni kapitaliści, motywowani poczuciem ludzkiej solidarności, u których sumienie jeszcze działa. Fakt, że pewne zabawki czy akcesoria łazienkowe wytwarza jakaś chińska fabryka, nie przysporzy nam problemów. Powinniśmy się jednak dobrze zastanowić, zanim udzielimy pomocy Chinom w produkcji urządzeń, które mogą być wykorzystane w wojnie konwencjonalnej lub cybernetycznej. Bramy uniwersytetów powinny zostać otwarte dla chińskich stu-

dentów – z wyjątkiem tych, które uczą, jak produkować broń wykorzystywaną w nowoczesnych działaniach wojennych.

Kilkadziesiąt lat temu w kontekście grożącej światu konfrontacji amerykańsko-sowieckiej wysoki rangą amerykański dyplomata, George Kennan, jednym słowem podsumował, co należy zrobić: „powstrzymywać”. Tyle i ani kroku dalej! A dokładniej: ani kroku dalej w tym kierunku! To, co się stało, już się nie odstanie. Ale w tym miejscu musimy się zatrzymać i przestać wcielać w rolę Frankenstein.

ODPOWIEDŹ NA OPINIE

Mój artykuł *Moralna odpowiedzialność Frankenstein* ukazał się drukiem w połowie 2019 roku, najpierw w języku angielskim, a następnie po węgiersku. Nie mogę oszacować ogólnej siły reakcji, jaką wzbudził, lecz chciałbym odpowiedzieć na opinie, jakie do mnie dotarły – dlatego, że ich autorzy opublikowali je w takiej czy innej formie, lub dlatego, że przekazali mi ją w rozmowach lub listownie.

Jak można się było spodziewać, odbiór też w nim zawartych był bardzo zróżnicowany: od całkowitej zgody po zdecydowany sprzeciw. Różnice w odbiorze dotyczyły też poszczególnych stwierdzeń.

Mój esej mógł sugerować, że *głównym* czynnikiem stojącym za gwałtownym rozwojem chińskiej gospodarki było urynkwienie i zmiany stosunków własnościowych. Tego stwierdzenia nie da się obronić. Jeżeli czytelnik zinterpretował esej w ten sposób, jest to wina autora: nie powiedziałem wystarczająco jasno, że jest to tylko jedno, lecz wcale nie jedyne wytłumaczenie szybkiego wzrostu Chin. Wśród innych wyjaśnień szczególne znaczenie ma skrajna wersja ekstensywnego rozwoju typu stalinowskiego. Odsetek PKB przeznaczany na inwestycje kapitałowe jest wówczas bardzo wysoki, natomiast część przeznaczana na konsumpcję jest stosunkowo niska. W pewnym okresie poziom konsumpcji w tym kraju nie przekraczał połowy PKB. To proporcja niespotykana w nowożytnej historii gospodarczej w żadnym państwie świata. Ale Chiny mogły się na to poważyć, nie ryzykując, że tak gwałtowny wzrost napotka hamulec w postaci braku siły roboczej. Wiejska ludność tłumnie ściągała do miast, w których powstawały nowe gałęzie przemysłu. Istotnie, powinienem był wyeksponować tę kwestię.

Wielu krytyków twierdzi, że Chiny postąpiłyby tak samo, czyli pozwoliłyby na transformację rynkową, swobodne dostosowywanie popytu, podaży i cen do siebie nawzajem, a także na pojawienie się wielu nowych, małych przedsiębiorstw – na wet bez zachęty ze strony zachodnich doradców. Niestety, nie mogę udowodnić własnego stwierdzenia, że zachęta ze strony zachodnich doradców odniosła skutek, choć dodałbym, że moi przeciwnicy w tej debacie mogą również nie poprzeć swoich zarzutów, odwołując się do tego, co nazywamy metodą naukową. W takich przypadkach najczęściej stosowaną przez ekonomistów metodą weryfikacji

jest wieloczynnikowa analiza regresji. Dysponujemy szeregami czasowych danych z wielu krajów, sięgającymi bardzo daleko w przeszłość, co umożliwia przeprowadzenie tego rodzaju analizy regresji. Te statystyczne metody stanowią dobry punkt odniesienia dla rozważań nad różnymi zagadnieniami, na przykład w zakresie za-
 twierdzania nowych leków przez instytucje regulacyjne. Nie pozwalają nam one jednak wyciągnąć żadnych definitywnych wniosków na temat Chin, tego wyjątkowego, ogromnego kraju o jedynej w swoim rodzaju historii. Mogę jedynie powiedzieć, że stwierdzenia zawarte w moim pierwszym eseju opierały się na przypuszczeniach, a nie na dowodach naukowych. Oczywiście ten sam zarzut można odnieść również do konstatacji moich przeciwników.

Niektórzy z krytyków mojego tekstu mówią, że inni ludzie Zachodu udzielali Chinom rad podobnych do moich. Dlaczego więc zakładałam, że to właśnie moje wywarły silniejszy wpływ? Mój esej był przykładem samokrytyki, zatem z psychologicznego punktu widzenia jest zrozumiałe, że nie chciałem się chwalić czymś, co nie przestaje mnie dręczyć. Ale tak, mój wpływ na chińskich ekspertów był silniejszy niż innych doradców, i to jeszcze przed słynną konferencją na pokładzie statku Basham. Pewna grupa chińskich przywódców nie brała udziału w toczącej się dyskusji, a tylko słuchała rozmów prowadzonych przez siedmiu zachodnich ekspertów. Jako bezstronnego świadka mogę zaproponować Juliana Gewirtza, autora rozprawy doktorskiej na ten temat, napisanej na Uniwersytecie Harvarda, a następnie wydanej w formie książki.

Wreszcie autorzy opinii, które dotąd do mnie dotarły, nie zgadzają się z poglądem, że dzisiejsze Chiny są potworem, na domiar złego bardziej przerażającym niż inne monstra. Podtrzymuję swoje zdanie. Chiny są najbardziej niebezpieczne, ponieważ chcą doprowadzić do sytuacji, w której na świecie będzie istniał tylko jeden hegemon. Historia uczy nas, że zazwyczaj istnieje obok siebie kilka różnych potęg – lub jedna, odgrywająca rolę hegemonu.

Pragnę wyjaśnić pojęcie hegemonu, odwołując się do kryzysu kubańskiego z 1962 roku. Nikita Chruszczow, ówczesny przywódca ZSRR, wysłał wówczas na Kubę rakiety, w których zasięgu znalazłyby się amerykańskie miasta. Świat stanął na progu konfliktu amerykańsko-sowieckiego prowadzącego wprost do wojny światowej. Po niezwykle napiętych negocjacjach Chruszczow wycofał się i w ten sposób *de facto* uznał hegemonię USA.

Dotąd Chiny nie miały okazji do przeprowadzenia takiej próby sił, toteż musimy odwołać się do naszej wyobraźni. Czysto teoretycznie przeanalizujemy następujący łańcuch zdarzeń. Chiny wysyłają na Tajwan flotyllę okrętów wojennych (z ogromną liczbą czołgów i piechoty), ubezpieczaną przez liczne eskadry samolotów. Otwarcie deklarują, że mają prawo przejąć kontrolę nad Tajwanem – nigdy nie uznały wyspy za suwerenne państwo, wręcz przeciwnie, zawsze uważały ją za część Chin. A teraz zadajmy sobie kluczowe pytanie: czy USA zaryzykują wyjście poza protesty kanałami dyplomatycznymi? Czy rzeczywiście wykorzystają swoją pełną siłę militarną, by zapobiec podbojowi Tajwanu? Czy nie odważą się bronić Tajwanu i wyślą jedynie kilka okrętów wojennych, by zademonstrować swą siłę? W tym drugim przypadku uznałyby *de facto* hegemonię Chin.

Niektórzy z krytyków
 mojego tekstu mówią,
 że inni ludzie Zachodu
 udzielali Chinom rad
 podobnych do moich.
 Dlatego więc zakładałam,
 że to właśnie moje
 wywarły silniejszy wpływ
 na ten kraj?

Niektórzy spośród moich krytyków są zdania, że przeceniam siłę militarną Chin, ponieważ armia amerykańska dysponuje znacznie lepszymi rozwiązaniami technicznymi. To prawda, nie ma to jednak żadnego związku z opisanymi przeze mnie zagrożeniami. Wróćmy do wyżej wspomnianego hipotetycznego ataku Chin na Tajwan. Powodzenie tego działania nie będzie zależało od poziomu technologicznego broni, lecz od jej ilości. Chiny naprawdę byłyby w stanie podbić Tajwan, zalewając go czołgami, a nawet piechotą.

Przejdźmy teraz do względów etycznych poruszonych w moim artykule. Większość informacji zwrotnych, które do mnie docierają, dotyczy kwestii chińskich, zwłaszcza poprawności moich tez na temat Chin. Dla mnie, jako autora, oznacza to porażkę. Miałem nadzieję, że czytelnicy to rozumieją: aspekty etyczne nie dotyczą wyłącznie Chin. Zwraca na to uwagę już sam tytuł eseju: *Moralna odpowiedzialność Frankensteinia*. Jak wiadomo, Chiny w ogóle nie pojawiają się w opowieści o Frankensteinie. Tytuł miał uświadomić czytelnikowi uniwersalny dylemat: ten, kto powołał do życia potwora, odpowiada za jego działania.

Pojawiły się głosy, które uznały, że uczciwie przyjąłem odpowiedzialność za problem, do którego powstania dołożyłem własną cegiełkę. Boli mnie jednak, że tylko dwóch lub trzech komentatorów wyraziło taką opinię. Wiele osób uznało to za przesadne wyrzuty – byli nawet tacy, którzy uznali je za zupełnie nieuzasadnione.

Przychodzi mi na myśl znane opowiadanie autorstwa czeskiego pisarza Karel Čapka. Po śmierci przestępcy staje u bram nieba. Oczekuje, że tam osądzi go Bóg. Odbywa się przesłuchanie, lecz uczestniczy w nim tylko jeden świadek. Potem nadchodzi przerwa: ława przysięgłych wychodzi, by uzgodnić wyrok, a wówczas oskarżony i świadek wdają się w rozmowę. Okazuje się, że świadkiem był Bóg – wszystko dokładnie widział, toteż jest całkowicie wiarygodny. Bóg wyjaśnia: nawet w życiu pozagrobowym człowiek osądza innego człowieka. W tym opowiadaniu ława przysięgłych składa się z ludzi, którzy na ziemi byli zawodowymi sędziami.

W moim eseju starałem się wypełnić wszystkie te funkcje jednocześnie: oskarżałem siebie jako prokurator, występowałem (raczej mało przekonująco) w roli własnego obrońcy, a jako sędzia wydałem na siebie bezlitosny wyrok.

Z komentatorami sytuacja przedstawia się nieco inaczej. Wielu z nich podejmuje się roli obrońcy, podnosząc wiele argumentów.

Jaki cel przyświecał moim złym radom? Czy specjalnie starałem się zaszkodzić Chinom? Oczywiście, że nie. To niemal wystarcza do uniewinnienia.

A oto kolejna kwestia warta rozważenia: być może nie posiadałem wystarczających informacji, by wcześniej się zastanowić, czy przypadkiem nie wyrządzam szkody moimi radami. A to z kolei zakrawa na karygodne zaniedbanie. Skąd János Kornai mógł wówczas wiedzieć, do czego doprowadzą jego rady, gdy zostaną wcielone w życie?

Nawet dzisiaj nie traktuję tego argumentu poważnie. Przez ładnych kilkadziesiąt lat zawodowo zajmowałem się analizowaniem systemów komunistycznych. Powinienem był wiedzieć, że dyktatura komunistyczna jest zdolna do wszystkiego. Gdy brałem udział w konferencji na pokładzie Bashana, od rewolucji węgierskiej w 1956 roku i jej straszliwych następstwach minęły dziesiątki lat.

Kiedy wówczas bez wahania udzielałem rad, odwoływałem się do dwóch teorii powszechnie dyskutowanych wśród chińskich ekspertów. Jedna z nich brzmiała: zacznijmy od reform gospodarczych, bo to dzięki nim szybko powstaną sprzyjające warunki dla reform politycznych. Zgodnie z drugą teorią, pomyślnemu,

stopniowemu wzrostowi gospodarczemu będzie towarzyszył organiczny rozwój demokracji. Tą drugą drogą podążały liczne kraje Europy Zachodniej, byliśmy więc pewni, że coś takiego stanie się również w Chinach. Jednak fakt, że jakiś łańcuch przyczynowo-skutkowy sprawdził się w krajach zachodnioeuropejskich, nie implikuje takiego samego, a nawet podobnego przebiegu zdarzeń w Chinach.

Niektórzy przyjęli, że uważam się za winowajcę nr 1, a przynajmniej za jednego z głównych winowajców takiego stanu rzeczy. To całkowite nieporozumienie. Głównymi winowajcami są oczywiście ci chińscy przywódcy komunistyczni, których polityka ukształtowała obecny system obowiązujący w tym kraju. Główny przywódca, dwudziestu lub trzydziestu otaczających go zastępców, którzy go wspierali, oraz wszyscy zachodni eksperci, którzy ani słowem nie zająknęli się o zagrożeniach. Na mnie przypada tylko niewielka część winy, ale to wystarczy, by obciążyć moje sumienie.

Mam wielu obrońców, lecz szczerze mówiąc, głównym celem mojego eseju nie było postawienie samego siebie przed moralnym pręgierzem opinii publicznej. Starałem się, by moi czytelnicy *sami sobie* zadali pytanie, czy ich sumienie polityczne jest czyste? Nie tylko w sprawie Chin, lecz w każdej ważnej sprawie, w którą byli zaangażowani.

Pozwolę sobie zauważyć: słowa Sokratesa, że życie bez zastanawiania się nad sobą samym i nad innymi nie jest godne miana życia, można interpretować jako wypowiedź intelektualnego arystokraty, dumnego ze swej wiedzy, podczas gdy życie ludzi, którym nigdy nie przyszło do głowy spojrzeć krytycznie na własną przeszłość, nie jest godne miana życia. Nad tymi słowami wciąż dyskutują zawodowi filozofowie. Przeczytałem książkę napisaną przez jednego z nich, Roberta Nozicka, jednego z wielkich myślicieli naszych czasów, którego podejście do tego problemu różni się od podejścia samego Sokratesa.

Nigdy, nawet przez chwilę nie uważałem się za filozofa, gdyż ta dyscyplina zasługuje na zawodowych ekspertów. Zebrałem się tylko na odwagę, by w kilku liniijkach nakreślić własne poglądy. Literaturą poświęconą temu zagadnieniu można by zapełnić bibliotekę.

Mój esej dotyczył nie tylko problemów etycznych, zająłem w nim także stanowisko w pewnych kwestiach praktycznych. Uważam inicjatywę prezydenta Trumpa, polegającą na nałożeniu ceł na wszystkie produkty importowane z Chin, za błędną. Wywiera ona nie tylko negatywny wpływ na chińską gospodarkę, lecz także nakłada dodatkowe obciążenia na amerykańskie gospodarstwa domowe i sektory przedsiębiorstw, które odtąd będą mniej chętnie kupowały tanie chińskie produkty. Zamiast tego potrzebne byłyby raczej ukierunkowane ograniczenia, których głównym instrumentem nie są ogólne cła ochronne. Byłyby to ograniczenia zdecydowanie zakazujące wszelkich związków, mogących pomagać w rozwoju chińskiego potencjału militarnego. Takie szkodliwe i niebezpieczne związki mogą się pojawić w sferze inwestycji, handlu zagranicznego, szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Świat demokratyczny może ponieść ogromne szkody we wszystkich rodzajach konfliktów, zarówno w tradycyjnych działaniach wojennych, jak i w wojnie cybernetycznej i w działaniach wywiadowczych prowadzonych przy

Starałem się, by moi
czytelnicy *sami sobie*
zadali pytanie, czy ich
sumienie polityczne
jest czyste? Nie tylko
w sprawie Chin, lecz
w każdej ważnej
sprawie, w którą byli
zaangażowani

użyciu najnowocześniejszych metod. Jako laik wspominam tylko o ogólnych celach ukierunkowanych ograniczeń, pozostawiając ekspertom zadanie opracowania szczegółowego systemu zakazów.

Mój esej kończył się nawiązaniem do doktryny powstrzymania (*containment*) sformułowanej przez George'a Kennana w 1947 roku, w której doradzał on zdecy-

—
Uważam, że mój esej nie wywołał takiej reakcji, na jaką liczyłem. Teraz wracam do kwestii poruszanych w reakcjach na niego – co dowodzi, iż nie zrezygnowałem z walki

dowaną obronę istniejących granic, by oprzeć się sowieckiej ekspansji w pierwszych latach zimnej wojny. Ta część eseju nie wywołała żadnych komentarzy, gdyż większość czytelników najprawdopodobniej uznała, że na ten temat wszystko już powiedziano. Moim zdaniem jednak tę ideę zbyt rzadko się przypomina, a media, komentatorzy i politycy występujący na forum publicznym nie wypowiadają się ani słowem na temat działań o charakterze ukierunkowanym, koncentrując się raczej na wojnie celnej.

Podsumowując, uważam, że mój esej nie wywołał takiej reakcji, na jaką liczyłem. Teraz wracam do kwestii poruszanych w reakcjach na niego – co dowodzi, iż nie zrezygnowałem z walki.

Z języka angielskiego przełożył Rafał Śmietana

BIBLIOGRAFIA

- Čapek, K. (1969). *Az utolsó ítélet (The Last Judgement)*. W: *Betörők, bírák, bűvészek és társaik (Burglars, Judges, Conjurers and their Companion)*, (translated to Hungarian by András Zádor, p. 132–136). Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Gewirtz, J. (2017). *Unlikely Partners: Chinese Reformers, Western Economists, and the Making of Global China*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kennan, G. F. (Mr. X.) (1947). The Sources of Soviet Conduct. *Foreign Affairs*, 25, 566–582.
- Kornai, J. (1980). *Economics of Shortage*, vol. A–B. Amsterdam: North-Holland. (Polskie wydanie: *Niedobór w gospodarce*, tłum. U. Grzełowska, Z. Wiankowska, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1985).
- Kornai, J. (2019a). Economists Share Blame for China's 'Monstrous' Turn: Western Intellectuals Must Now Seek to Contain Beijing. *Financial Times*, online on July 10, in print on July 11: 11.
- Kornai, J. (2019b). Frankenstein erkölcsi felelőssége. Gondolatok Kína piaci reformjáról. (Frankenstein's Moral Responsibility. Thought about Market reform in China). *Élet és Irodalom*, July 19: 5.
- Kornai, J. (2019c). Frankenstein erkölcsi felelőssége. Válasz a visszhangra (Frankenstein's Moral Responsibility. Response to the Feedback). *Élet és Irodalom*, LXIII (38), 20 September.
- Mihalyi, P. (2018). János Kornai turns 90 on January 21. Editor's Preface. *Acta Oeconomica*, 68 (Special Issue), 3–8.
- Nozick, R. (1990). *Examined Life: Philosophical Meditations*. New York: Simon & Schuster.
- Shelley, M. W. (1818). *Frankenstein*. London: Lackington, Hughes, Harding, Mavor, & Jones.
- Street, C. (2019). Western Economists: China Experiment Now Frankenstein's Monster. *The Epoch Times*, July 15.
- Westad, O. A. (2019). The Sources of Chinese Conduct. Are Washington and Beijing Fighting a New Cold War? *Foreign Affairs*, 98(5), 86–95.
- Xu, Ch. (2019). The Pitfalls of a Centralized Bureaucracy. *Acta Oeconomica*, 69(1) 1–16.

Źródła internetowe

Kornai, J. (2018). About the Value of Democracy and Other Challenging Research Topics. Transcript of the closing speech of Kornai at the 2-day conference organized on the occasion of his 90th birthday at the Corvinus University of Budapest on 22 February. *Köz-Gazdaság*, 2, 59–63. Pobrane z: http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3565/1/2018_KG_2_Janos_Kornai_About_the_value.pdf.

Frankenstein's Moral Responsibility

Abstract: In the first part of the article, the author focuses on the responsibility of Western advisors, who recommended market reforms and privatisation, for the disturbing changes taking place in contemporary China, which include, among others, using its dominant economic position to expand its armed forces, and thereby to increase its impact on the region, suppress civil liberties, and restore the domination of the communist system. The author opines that China must not be assisted in constructing or producing resources that could be used in conventional or cyber warfare. The second part responds to the criticisms levelled at the contents of the first part by commentators worldwide and concludes that a successful economic development does not necessarily lead to organic democratic development.

Keywords: Moral responsibility of economists, restriction of civil liberties, domination, expansion, restoration of Communism in China.

BARBARZYŃCY
U BRAM.
OTWARCIE
UNIWERSYTETÓW
DLA KLAS PRACUJĄCYCH
I BUDOWA
NOWOCZESNYCH
SPOŁECZEŃSTW

Agata Zysiak*

Streszczenie: Choć uniwersytety to instytucje zmiany społecznej odpowiadające w dużej mierze za trwanie społeczeństwa i kultury, to są one osadzone w lokalnym kontekście politycznym, ekonomicznym i społecznym oraz nierozzerwalnie sprzęgnięte z globalnymi zmianami. Autorka śledzi proces demokratyzacji dostępu do uniwersytetów i otwarcia tych elitarnych instytucji na osoby z klas pracujących na przykładzie Anglii końca XIX wieku i ZSRR w okresie międzywojennym. Proponuje trudne porównanie tych różnych przypadków jako przykładów budowy instytucji szkolnictwa wyższego otwartych dla szerszych grup społecznych i nastawionych na kształcenie praktyczne. Tak uniwersytety z czerwonej cegły, jak i uniwersytety porewolucyjnej Rosji miały stać się egalitarnymi uczelniami odpowiadającymi wyzwaniom nowoczesności.

Słowa kluczowe: uniwersytety z czerwonej cegły, uniwersytet socjalistyczny, demokratyzacja, klasy pracujące.

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KIR.2019.7.03

*Każdy śmieciarz niechże mówi zarówno łaciną i greką,
a druciarze mądrzejsi będą od biskupów.*

N. Harte

Powyższy cytat pochodzi z satyrycznego wiersza pod tytułem „The Cockney University”, opublikowanego w 1825 roku na łamach torysowskiej, konserwatywnej gazety *John Bull* jako kolejny z serii paszkwili na nowo powstały Uniwersytet Londyński. Instytucja ta wzbudzała silne emocje zarówno po stronie reformatorów, jak i sceptyków pokroju publicystów z *John Bull*. Uniwersytet Londyński, przełamując naukowy monopol Oxbridge, zasłynął swoim egalitarnym podejściem i próbami uczynienia studiów dostępnymi nie tylko dla wąskich elit. Mniej więcej w tym samym czasie reformistyczny uniwersytet Wilhelma von Humboldta przeorganizował struktury niemieckich uczelni. Był to początek systemowego i systematycznego otwierania się elitarnych instytucji na potrzeby społeczeństwa i wychodzenia poza elitarne kręgi. Choć we wcześniejszej historii uniwersytetów zdarzały się pojedyncze kariery osób z niższych klas społecznych, nie był to efekt planowych i zorganizowanych działań. Demokratyzacja szkół wyższych, rozumiana jako wzrost ich dostępności dla przedstawicieli wszystkich klas społecznych, to proces rozpoczęty w XIX wieku, który z różną intensywnością narastał wraz z triumfalnym pochodem nowoczesności, a także z industrializacją, urbanizacją, wzrostem aspiracji jednostek i zmianą horyzontu oczekiwań.

Chciałabym zaproponować spojrzenie na uniwersytety jako instytucje nowoczesne, bez notorycznie przywoływanego średniowiecznego bagażu i towarzyszącego mu przekonania o uczelni jako wieży z kości słoniowej, w której wybrani toczą grę szklanych paciorków. Artykuł zestawia historyczne zmiany w nauce i szkolnictwie wyższym w porewolucyjnym Związku Radzieckim oraz XIX-wiecznej Anglii. Celem tego nieoczywistego i niechronologicznego porównania jest próba spojrzenia na historię uniwersytetów i nauki od strony procesów demokratyzacji nowoczesnych społeczeństw, czyli planowanego, zorganizowanego działania mającego na celu zwiększenie dostępności uczelni dla całego spektrum społeczeństwa.

Demokratyzacja szkół
wyższych, rozumiana jako
wzrost ich dostępności
dla przedstawicieli
wszystkich klas
społecznych, to
proces rozpoczęty
w XIX wieku, który
z różną intensywnością
i tempem narastał wraz
z triumfalnym pochodem
nowoczesności

* Dr Agata Zysiaak, Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski, a.zysiaak@uw.edu.pl. Artykuł powstał w ramach grantu NCN Preludium 2 (UMO-2011/03/N/HS6/01948).

Wątpliwą wydaje się teza na temat oddzielnych i nieporównywalnych dróg rozwoju nauki we Wschodniej i Zachodniej Europie

Wątpliwą wydaje się teza na temat oddzielnych i nieporównywalnych dróg rozwoju nauki we Wschodniej i Zachodniej Europie – jakby zimnowojenny podział retrospektywnie rzutował na całą historię nauki w Europie. Tymczasem warto zwrócić uwagę, że w rozwoju radzieckiej nauki, której przemiany uważa się często za zdeformowaną terrorem aberrację, występuje wiele analogii z rozwojem nauki na Zachodzie. Przede wszystkim był to występujący mniej więcej w tym samym czasie, to jest na początku lat

dwudziestych, rozłam między nauką czystą i stosowaną. XIX-wieczna duma uniwersytetów z powodu swojej niezależności i niepoddawania się wymogom rynku, zakładała istnienie nauki dla samej nauki, tzn. poddanie się zewnętrznym naciskom państwa czy rynku oznaczało niebezpieczeństwo utraty obiektywności i bezstronności. Tymczasem zmieniający się świat wymagał nauki aplikowanej i włączenia się uniwersytetów w proces przemian. I w Związku Radzieckim, i na Zachodzie stawano przed podobnymi dylematami: jak zaplanować organizację pracy, czy i jak można zaplanować odkrycie naukowe, jak otworzyć elitarne instytucje dla wszystkich klas społecznych?

Choć modele uniwersytetów opierały się na innych zasadach – model europejski, wyrosły z tradycji Wilhelma Humboldta, na kreatywnej osobowości jednostki, a model radziecki na zasadzie kolektywności i zbiorowym wysiłku – od XX wieku oba te systemy były poddane równie zniewalającym, co wyzywającym wymogom. W przypadku tych ostatnich były to wymogi partii, w przypadku pierwszych – prywatnego kapitału. Socjalizm państwowy może być interpretowany jako strategia adaptacyjna (jedna z możliwych) tradycyjnego społeczeństwa, jego instytucji i polityk, do uniwersalnych przemian nowoczesnego świata. Także powojenne reformy we Wschodniej Europie są odsłoną tego samego procesu. Racjonalizacja, centralne planowanie czy orientacja na przemysł raz odbywały się w imię socjalistycznej kolektywności, a raz w imię kapitalistycznej technokracji i merytokracji (Neav 2011, s. 36).

Aby spojrzeć z bardziej ogólnej perspektywy na przemiany uniwersytetów zmierzające w stronę masowego szkolnictwa wyższego, chciałabym – oprócz kształtowania się wzorów rozwoju nauki w Rosji Radzieckiej – przyjrzeć się bliżej jednemu z krajów Zachodu, Wielkiej Brytanii. A dokładniej rozwojowi tzw. *redbrick universities* (uniwersytetów z czerwonej cegły) powstałych w drugiej połowie XIX wieku w szybko rozwijających się angielskich miastach przemysłowych. Obok omówionego już otwarcia akademii w ZSRR, uniwersytety z czerwonej cegły są równie dobrze przebadanym i znanym przykładem prób demokratyzacji dostępu do szkolnictwa wyższego. Historie obu krajów mogą więc służyć za przypadki wzięte z różnych kontekstów kulturowych, równie dobrze rozpoznane, ale rzadko ze sobą zestawiane.

I SUSZĘ ZWYCIĘŻYMY¹

W radzieckiej Rosji to w nauce pokładano nadzieje na szybką modernizację kraju. Jak pokazuje L.R. Graham, przyjmując perspektywę totalitarystyczną, tzn. wizję

¹ Hasło z plakatu propagandowego z 1949 roku, na którym Stalin pochyla się nad mapą okolic Morza Kaspijskiego.

bolszewików, którzy sięgą w nauce spustoszenie, traci się wiele ze złożoności sytuacji i możliwość pełniejszego jej zrozumienia. Nawet jeśli to opis trafny, to zdaniem Grahama intencją bolszewików nie było niszczenie, lecz budowanie nowej socjalistycznej/komunistycznej nauki (Graham 1987, s. 33). Wychodząc od jedenastej tezy Marksa o Feuerbachu², autor zakładał, że nie tylko filozofia ma zmieniać świat, zamiast go opisywać, ale cała nauka powinna służyć jego zmianie. Tłumaczono, zgodnie z zakładanym determinizmem ekonomicznym, iż tak jak ona sama powstała niegdyś w odpowiedzi na potrzeby ekonomiczne (przykładowo: astronomia, by przewidywać przypyły Nilu), tak współcześnie nauka ma służyć celowym przemianom otaczającego nas świata. Jednocześnie wielu miało nadzieję, że nauka w państwie socjalistycznym będzie bardziej odezwana od zewnętrznych wymogów, jako niezależna od kapitalizmu i mechanizmów rynkowych.

Publiczna debata wokół wizji uczelni i sama reforma nauki rozpoczęły się dopiero w latach dwudziestych, prawie pięć lat po rewolucji. To kilkuletnie opóźnienie wynikało z pragmatyki rządzenia – od czasu I wojny światowej rząd korzystał ze wsparcia naukowców bez względu na ich polityczne zapatrywania oraz reakcyjność instytucji, w których działali. Często właśnie to tym „burżuazyjnym” instytucjom przyznawał większe finansowanie niż nowo powstałym – komunistycznym (Graham 1993a, s. 87). Podczas wysiłku pierwszowojennego to grupa przedrewolucyjnych, „burżuazyjnych” naukowców była znacznie cenniejsza niż rzesze rewolucjonistów nawołujących do proletariatu nauki. Było to jednak chwilowe opóźnienie, nie zmiana optyki – impuls rewolucji i reformy nauki powrócił w chwili względnej stabilności, a wraz z nim fala debat.

To podejście było w istocie oświeceniowym projektem kreowania społecznego porządku prawami nauki (Kotkin 1997, s. 7). Zmiany w nauce w porewolucyjnej Rosji miały dwa aspekty: ekonomiczny i społeczny. Pierwszy to priorytet industrializacji i rozwoju kraju, w którym nauka pełniła funkcję narzędzia umożliwiającego modernizacyjny skok, niepodporządkowany w żadnym razie wymogom zysku czy rentowności. W drugim nauka stawiała się także narzędziem inżynierii społecznej. Dzięki nauce i odpowiedniemu kształceniu wyższemu planowano przebudować strukturę społeczną, stworzyć nową elitę kraju i otworzyć drogi społecznej mobilności (raczej nie awansu, skoro klasy miały być zniesione). Splot tych obu logik działania widać na przykładzie inteligencji technicznej, która miała spełnić oba cele: inżynierowie mieli zarówno stać się nową elitą, jak i zbudować nowoczesne państwo. Napięcie między starą i nową inteligencją, jak też zadania i rola nauki w nowo tworzonej państwie oraz jej filozoficzne podstawy stały się przedmiotem licznych debat wewnątrz, a po części także na zewnątrz partii.

Rodził się więc nowy system ekonomiczny, ale i nowa kultura i nowa nauka (Graham 1987, s. 23). W 1922 roku, wraz z legitymizacją proletkultu i ogólnym ideologicznym nasileniem, na łamach *Prawdy* rozpoczęto debatę na temat

Wychodząc od jedenastej tezy Marksa o Feuerbachu w Rosji Radzieckiej zakładano, że nie tylko filozofia ma zmieniać świat zamiast go opisywać, ale cała nauka powinna służyć jego zmianie

² „Filozofowie rozmaicie interpretowali świat, chodzi jednak o to, aby go zmieniać” (Marx, Engels 1961, s. 8).

W debacie nad proletariacką kulturą większość dysputantów opowiadała się za zachowaniem ciągłości nauki i inteligencji – Lenin sarkastycznie zapytywał: kto nauczy nowych naukowców choćby budowy lokomotyw?

proletariackiej kultury, ściśle związaną z kwestiami nauki. Sama debata z udziałem W. Lenina, N. Bucharina, L. Trockiego, A. Łunaczarskiego była wielokrotnie już omawiana. Z perspektywy uniwersytetów i reformy nauki zasadniczo można wyróżnić dwa stanowiska, a poszczególne głosy sytuowały się ewentualnie między nimi. Po jednej stronie umieszczało się radykalne stanowisko zwolenników pełnej rewolucji kulturalnej, wyrażane między innymi przez W. Pletniewa, który w inicjującym całą debatę artykule „Na froncie ideologicznym” pisał o konieczności zniszczenia burżuazyjnej ideologii z jej indywidualistycznymi wartościami. Proletariusze nie mogli stać ramię w ramię z burżuazyjnymi naukowcami, nauka musiała powstać na nowo,

nie dla samej siebie, ale dla społeczeństwa, nastawiona na praktykę, nie dyplomy. Najradykalniejsi postulowali, że także nauki przyrodnicze są wytworem klasowym i należy je zbudować od nowa. Jednak większość dysputantów opowiadała się za zachowaniem ciągłości nauki i inteligencji – Lenin sarkastycznie zapytywał: kto nauczy nowych naukowców choćby budowy lokomotyw? (Graham 1993a, s. 90).

Debata została zakończona przez rozstrzygnięcia polityczne. Zwycięstwo Lenina oznaczało wygraną opcji „cywilnej” i marginalizację najradykalniejszych komunistycznych reformatorów. Starą inteligencję jako warstwę społeczną czekała marginalizacja, wszak to klasa robotnicza wywalczyła rewolucję i teraz miała się stać podstawą społeczeństwa oraz głównym beneficjentem zmian, ale kraj nadal jej potrzebował. Lata dwudzieste stawały się okresem wzmożonej odbudowy opartej na racjonalnej, planowej pracy, nie romantycznym rewolucjonizmie. Nadchodził czas inżynierów, nie bojowników. Mająca powstać nowa warstwa: inteligencja techniczna, była niezbędna dla modernizacji kraju. Miała być lojalna wobec partii i pozostawać w opozycji do burżuazyjnych specjalistów i tradycyjnej inteligencji, wpisując się tym samym w walkę klas (Lampert 1979, s. 149). Lojalność chciano zagwarantować nie tylko umożliwionym jej przez władze awansem z klas pracujących, ale także zarządzaniem pensjami, dostępem do mieszkań i innymi przywilejami (Fitzpatrick 2002, s. 249).

Inteligent według nowych władz Rosji tracił swoją wyjątkową pozycję. Skoro obrońcą mas i wyrazicielem ich świadomości stała się partia, pozostawała mu skromna funkcja pracownika umysłowego

Jednak inteligent według nowych władz Rosji tracił swoją wyjątkową pozycję. Skoro obrońcą mas i wyrazicielem ich świadomości stała się partia, pozostawała mu skromna funkcja pracownika umysłowego (inteligencja pracująca), bez dziejowej misji, tóg, ceremonii czy roli sumienia narodu, wieszczka czy recenzenta władz. Nastąpiło przejście od starej inteligencji w stronę specjalistów, a wraz z nim zmiana także wyobrażeń o własnej roli w społeczeństwie (Finkel 2008, s. 226–227). Od 1922 roku ruszyło ideologiczne nasilenie, w którego rezultacie wielu intelektualistów wyjechało, wielu odsunięto od nauczania czy zesłano do miast w głąbi Rosji (tamże, s. 3). Społeczeństwo końca lat dwudziestych potrzebowało osiągnąć i nauka musiała je zapewnić, aby inwesty-

cje w jej rozwój przełożyły się na korzyści dla całego kraju. Sytuacja zmieniła się wraz z dojściem do władzy Stalina i narastającymi od 1928 roku antyinteligentkimi

nastrojami. Sprawa nauki znów stała na wokandzie z wyraźnym założeniem, iż nauka może być albo burżuazyjna, albo socjalistyczna.

Efekty demokratyzacji uczelni i budowania nowej elity w latach dwudziestych nie były zadowalające. Owszem, przez kilka lat wystarczająco stabilnego rozwoju udało się zwiększyć liczbę specjalistów, działały kursy przygotowawcze i rok wstępny, ułatwiające dostęp do uczelni osobom z niższych klas społecznych. Jednak jednocześnie takie osoby nie trafiały do najlepszych placówek, a tylko znikomy procent nowej inteligencji należał do partii. Były to konsekwencje technokratycznych założeń reformy nauki, które w latach trzydziestych zostały uznane za wypaczenia. Aresztowano tysiące przedstawicieli inteligencji technicznej, głównie tej przedwojennej, spora część trafiła do specjalnych więzień-laboratoriów (Graham 1993b, s. 45), uruchomiona została kampania prasowa przeciwko Rosyjskiej Akademii Nauk, wielu próbowało wyjechać. Intersekcja między technokracją i modernizacją kraju w latach dwudziestych została brutalnie przerwana (Graham 1993a, s. 160).

Bolszewicy dopiero ponad dekadę po rewolucji rozpoczęli poważną rozprawę z akademią i światem nauki. Wcześniejsze wyzwania militarne, a potem ekonomiczne ochroniły naukę – mimo przygotowanych od rewolucji planów radykalnych reformatorów. W sumie przez pierwsze piętnaście lat nauka w Związku Radzieckim była mieszanką tradycyjnych instytucji i radzieckiej ideologii. Przez cały ten czas w środowisku akademickim trwał spór między naukami podstawowymi a technicznymi, próbowano ograniczyć współpracę z przemysłem i dostęp nowego pokolenia inżynierów do członkostwa w Akademii Nauk. Mimo rządowych starań i zainwestowania dużego wysiłku propagandowego w promocję i dowartościowanie grupy inżynierów, wciąż „prawdziwym naukowcem” pozostawali przedstawiciele nauk podstawowych (Graham 1987, s. 184).

W połowie lat trzydziestych nastąpiła zmiana w podejściu do roli uniwersytetów w klasowej reprodukcji: klasy, owszem, jeszcze są, ale nie ma już między nimi antagonizmu, a synowie nie mogą odpowiadać za ojców – wszyscy członkowie społeczeństwa są już równi w dostępie do edukacji. Ograniczono stypendia, wprowadzono nawet opłaty za studia – uczelnie znów stały się trudno dostępne dla robotników i chłopów (Fitzpatrick 2002, s. 235). Dodatkowo już po II wojnie światowej, pod koniec lat pięćdziesiątych, ujawnił się problem nadprodukcji wykształconych kadr, pojawiły się nawet pomysły wprowadzenia limitów w liczbie przyjęć na studia (Alt, Alt 1964, s. 223). Nadal utrzymywała się reprodukcja. Jednocześnie kadry kształcone w latach dwudziestych i trzydziestych w latach pięćdziesiątych stały się ważną, lojalną ostoją partii, a od lat sześćdziesiątych przejęły w niej kierownictwo – międzywojenne pokolenie inżynierów stanowiło wtedy 89% członków politbiura (Graham 1993a, s. 165).

Wielu badaczy tego okresu zgadza się, iż prawdopodobnie żaden rząd w historii nie popierał i nie gloryfikował w tak dużym stopniu nauki oraz nie przyznawał jej tak istotnego miejsca w swojej polityce, jak Związek Radziecki w latach dwudziestych, a nawet trzydziestych XX wieku. Był to spłot nauki z polityką na dobre i na złe. Jeszcze do lat sześćdziesiątych rosyjski był popularniejszym językiem w nauce niż niemiecki (Alt, Alt 1964, s. 173), a pod koniec lat siedemdziesiątych tylko Stany Zjednoczone wyprzedzały ZSRR pod względem wielkości posiadanych instytutów badawczych. Właśnie w tym okresie ZSRR zaczęło odstawać od światowej czołówki, głównie przez starzejące się kadry i infrastrukturę oraz niedoinwestowanie badań związanych z nowymi technologiami. Jednak obecnie to raczej stalinowskie czystki

—

Prawdopodobnie żaden rząd w historii nie popierał i nie gloryfikował w tak dużym stopniu nauki oraz nie przyznawał jej tak istotnego miejsca w swojej polityce, jak Związek Radziecki w latach dwudziestych, a nawet trzydziestych XX wieku

czy kompromitacja Łysenki dominują w oglądzie międzywojennych dokonań Związku Radzieckiego. Państwo to osiągnęło wystarczający poziom przyzwolenia społeczeństwa, aby zmobilizować ludzką energię do realizacji celów ogólnonarodowych oraz „ucywilizować” życie przeciętnego Rosjanina dzięki stabilnej ekonomii, dostępnemu systemowi edukacji, służbie zdrowia, świadczeniom o największej skali i zasięgu na świecie (tamże, s. 283). Cena za ten sukces była ogromna. W Związku Radzieckim edukacja także służyła produkcji wykwalifikowanej siły roboczej, mogącej sprostać wymaganiom rozwijającej się centralnie planowanej ekonomii i przemysłu, jednocześnie była to polityczna odpowiedź na budzące się indywidualne aspiracje do społecznego awansu (Halsey 2011, s. 214). Być może jej finalna porażka, jak zakładał Gramsci, wynikała z braku kulturowej hegemonii (Fehér, Heller, Márkus 1983, s. 183). Ten przypadek pokazuje także, iż nauka nie jest jak „kruchy kwiat cywilizacji” – jeśli zapewnić jej finansowanie, będzie się rozwijała nawet w czasach politycznej presji (Graham 1993a, s. 198).

BEZBOŻNICY Z GOWER STREET

Anglia miała długą historię poszerzania dostępu do edukacji, choć jednocześnie na przełomie XIX i XX wieku należała do najmniej postępowych krajów w tej dziedzinie (Halsey 2011, s. 265). W przedprzemysłowej Wielkiej Brytanii istniało niewiele uniwersytetów: elitarny Oxford, Cambridge oraz bardziej demokratyczne, choć równie wielowiekowe uniwersytety szkockie³, a liczba studentów – poniżej 5000 – była niższa niż w XVII wieku. Kształcono przede wszystkim kler i nauczycieli (Scott 1995, s. 11). Uniwersytety jako instytucje nastawione były – jak większość ówczesnych uczelni – na podtrzymywanie hegemonii i reprodukcję ówczesnego porządku społecznego, nie na badania zorientowane na społeczną zmianę czy rozwój ekonomiczny. W tamtym czasie nie istniała także właściwie żadna rządowa polityka wobec uniwersytetów.

—

Słynny London College University przez pierwsze dekady swojej działalności wzbudzał wiele kontrowersji i dyskusji. Przewany był przez przeciwników „bezbożnym” oraz dyskredytowany przezwiskiem „Cockney University”

W takich warunkach powstał słynny, wręcz emblematyczny dla procesów demokratyzacji szkolnictwa wyższego, Uniwersytet Londyński. Od czasu fundacji w 1826 statutowo pozostawał on w opozycji wobec swoich poprzedników, a wkrótce także wobec King's College, założonego przez konserwatywne anglikańskie środowiska już w 1828, przeciwstawiające się zsekularyzowanej, otwarcie niechętej tradycji instytucji. Rzeczywiście, London College University przez pierwsze dekady swojej działalności wzbudzał wiele kontrowersji i dyskusji. Przewany był przez przeciwników „bezbożnym” oraz dyskredytowany przezwiskiem „Cockney University” (Bender 1988, s. 137)⁴.

³ Mowa o Edynburgu, Glasgow, St Andrews i Aberdeen.

⁴ Termin ten odnosi do klasy pracującej Londynu. Początkowo dotyczył gwary czy slangu niższych klas społecznych, z czasem zyskał jednak szersze znaczenie związane z tym, co robotnicze, ludowe, a nawet wulgarne.

Jeden z jego założycieli tak podsumował misję nowej uczelni:

Nowa instytucja nie aspirowała do przywilejów tak długo zmonopolizowanych przez stare uniwersytety. Nie żądała koncesji, ziemi, nominacji... Nie żądała pozwoleń na upoważnienie przeszukiwania domów, zabierania książek od wydawców bez płacenia za nie. Miała obyć się bez melodramatycznej widowiskowości, pradawnych ceremonii, srebrnych buław, bez tóg, czy to czarnych, czy czerwonych, bez kapturów, czy to z futra, czy z satyny, bez oratorów prawiących mowy, których nikt nie słucha, bez przysięg składanych tylko, by je łamać. Nikt nie myślał o naśladowaniu krużganków, organów, malowanym szkłe, wysuszonych mumiach, popiersiach wielkich mężów, obrazach nagich kobiet, przyciągających przyjezdnych z całej Wyspy nad brzegi Izdy i Cam (Bellot 1929, s. 72)⁵.

Mimo silnej opozycji i licznych kpín środowisk konserwatywnych, Uniwersytet Londyński okazał się projektem udanym i od lat pięćdziesiątych XIX wieku zaczął służyć za wzór dla fali nowo powstających szkół wyższych – uczelni zakładanych w miastach przemysłowych, takich jak Manchester (1851), Leeds (1874), Newcastle (1871), Birmingham (1880), Bristol (1876) czy Liverpool i Nottingham (1881). W rezultacie pod koniec XIX wieku liczba uniwersytetów Anglii i Szkocji wzrosła dwukrotnie, zaś liczba studentów czterokrotnie, przekraczając 20 tys. (Scott 1995, s. 11). Z powodu charakterystycznej wiktoriańskiej architektury – także będącej przedmiotem dyskusji i kpín – uniwersytety te nazywa się zbiorczo *redbrick*, czyli właśnie „uniwersytety z czerwonej cegły”. Poza architekturą łączyło je niespotykane na ówczesną skalę podporządkowanie przemysłowi – to pod jego potrzeby były formułowane programy i badania. Tak było w przypadku przemysłu chemicznego w Manchesterze, górnictwa w Newcastle czy włókiennictwa w Leeds (tamże, s. 141).

Pojawianie się i funkcje *redbrick* do tej pory są przedmiotem sporów wśród badaczy. Wiliam Whyte wskazuje na zasadniczo dwa stanowiska: dla jednych pozostają one nieudaną próbą skopiowania swych starszych odpowiedników (Müller, Ringer, Simon 1989, s. 163–178), ich prowincjonalną wersją, która nigdy się nie stała samodzielnym projektem, zawsze marząc niespełnialny sen, by stać się częścią tradycji Oxbridge (Moore 1992, s. 183). Dla drugich uczelnie te stwarzały jednak reformistycznego ducha, który napędzał ekonomiczne osiągnięcia Anglii (Sanderson 1988, s. 90–104), a ich rozwój był nierozzerwalnie spleciony z koniunkturami angielskiego przemysłu. Sarah Barnes napisała, że *redbrick* były „definiowane i redefiniowane, najpierw jako pionierska alternatywa dla wiekowych instytucji, później jako substytut drugiej klasy”, reprezentując historię nierealizowanych możliwości i zwycięstwo tradycji (Barnes 1996, s. 305).

Uniwersytety nazywane
zbiorczo *redbrick*
poza architekturą
łączyło niespotykane
na ówczesną skalę
podporządkowanie
przemysłowi – to
pod jego potrzeby
formułowane były
programy i badania

⁵ Tekst pełen jest aluzji do zwyczajów Oxbridge, takich jak noszenie tóg z charakterystycznymi kapturami. Rzeka Cam przepływa przez Cambridge, a fragment Tamizy na wysokości Oxfordu nosi nazwę Izdy. Fragment w tłumaczeniu własnym za H.H. Bellot.

Początek XX wieku oznaczał dalsze zmiany i do 1920 już niemal trzydzieści instytucji było finansowanych przez państwo jako placówki edukacji wyższej, o czym współcześni pisali, że to „renesans, a nawet rewolucja w szkolnictwie wyższym” (Smithells 1921, s. 9, za: Whyte 2006, s. 153). Jednym z najciekawszych wymiarów procesu demokratyzacji nauki w Anglii – gdzie rewolucja przemysłowa pojawiła się najwcześniej, a klasa robotnicza była najlepiej wykształcona – pozostaje kwestia dostępu osób o tzw. skromnym pochodzeniu społecznym do uniwersytetów. Co ciekawe, pod koniec XIX wieku i jeszcze w międzywojniu istniał silny opór wobec wyższej edukacji w progresywnym środowisku robotniczym. Panowało przekonanie, że pójście na uniwersytet wiąże się ze zmianą tożsamości i zdradą własnej klasy. W 1909 redaktorzy wydawanego przez National Council of Labour Colleges pisma *Plebs* ostrzegali:

Żaden student pochodzenia robotniczego nie może przejść przez edukację uniwersytecką niezmienny... Uczelnie życie to żyzny grunt dla reakcji. Staje się ono samo z siebie źródłem oderwania od aspiracji klasy pracującej. [...] interesy tych ludzi (ze środowiska akademickiego, konkretnie Uniwersytetu Oksfordzkiego – przyp. A.Z.) pozostają w wyraźniej sprzeczności z interesami robotników, dla tych ostatnich jest kompletną bzdurą przypuszczać, że cokolwiek dobrego wyniknie z wysyłania tam jakiegokolwiek ich liczby (*Plebs* 1909, s. 44, za: McNay 2006, s. 19–20).

Niechęć wobec edukacji wyższej, czy raczej uniwersytetu jako instytucji, wynikała z kilku czynników. Z wysokich wymagań wstępnych uczelni; z konieczności posiadania przez kandydatów odpowiednich początkowych kwalifikacji (nie wspomaganych przez systemowe rozwiązania typu kurs przygotowawczy czy rok wstępny); z finansowych oraz rodzinnych uwarunkowań często determinujących decyzję o podjęciu studiów w miejscu zamieszkania; wreszcie ze wspomnianych wcześniej kwestii tożsamościowych. Obciążenia finansowe wiązały się nie tylko z opłatami na studia. Przede wszystkim dotyczyły wcześniejszych etapów edukacji, czyli decyzji o podjęciu nauki na poziomie średnim zamiast pozyskania fachu i praktycznego doświadczenia oraz rozpoczęcia pracy przynoszącej zarobek. Wybór liceum przez młodzież z nizin społecznych przekładał się na staranniejszą edukację tylko w przypadku najlepszych; dla innych był ślepą uliczką (Halsey 2011, s. 252). Już na wcześniejszych poziomach edukacji działały emocjonalne bariery związane z niższą pozycją społeczną: obca kultura wyższa i wysokie ryzyko kosztów psychicznych związanych z wkraczaniem do zupełnie obcego świata oraz walką o zajęcie w nim jakiejś pozycji.

Jak pokazała historyczka Carol Dyhouse, analizując międzywojenne ścieżki biograficzne absolwentów z klasy pracującej, pójście na uniwersytet w tamtym okresie wiązało się z ogromnymi kosztami i ryzykiem, co czyniło go po prostu mało prawdopodobnym. Kosztowne i ryzykowne pójście do szkoły średniej, o którym już była mowa, oraz związane z tym ryzyko egzaminów i pozyskania stypendium wymagały ogromnej determinacji potencjalnych studentów i rodziców. Rodziców, których marzenia, aby zapewnić dzieciom lepsze życie, niż przypadło w udziale im

W Wielkiej Brytanii
wybór liceum
przez młodzież
z nizin społecznych
przekładał się na
staranniejszą edukację
tylko w przypadku
najlepszych; dla innych
był ślepą uliczką

samym, napędzało proces demokratyzacji w Anglii i całej Europie. Działo się tak mimo istnienia licznych systemów wsparcia, które, jak zauważa badaczka, były dystrybuowane nierówno, faworyzując nie uniwersytety z czerwonej cegły, ale raz jeszcze już uprzywilejowane, wiekowe i elitarne uczelnie, do których trudniej było się dostać, zwłaszcza ludziom z niższych klas społecznych.

Warto zaznaczyć, że problem dostępu do edukacji wzbudzał tak liczne kontrowersje przede wszystkim w Anglii. Szkockie uniwersytety tradycyjnie uważano za instytucje o dość demokratycznym dostępie, co znajdowało potwierdzenie w danych. W latach dwudziestych XX wieku aż 20% studentów pochodziło z klas pracujących, kolejne zaś 20% z niższej klasy średniej (Dyhouse 2002, s. 6). W Związku Radzieckim, mimo znacznie ostrzejszej polityki demokratyzacji, pod koniec lat trzydziestych na uczelniach osiągnięto poziom 25% studentów mających pochodzenie robotnicze (DeWitt 1961, s. 350), co (biorąc pod uwagę polityczne naciski i częste praktyki podawania innego pochodzenia niż rzeczywiste, zawyżania statystyk w sprawozdaniach na niemal każdym poziomie administracji oraz utratę przez starą inteligencję dawnego znaczenia i liczebności) nie wydaje się spektakularnym osiągnięciem. W Szkocji, w przededniu II wojny światowej, obecność na uniwersytetach studentów o pochodzeniu robotniczym i chłopskim zbliżała się już nawet do 60% (tamże, s. 351).

Sytuacji zasadniczo nie zmieniła II wojna światowa, która w krajach Zachodniej Europy była raczej dramatyczną przerwą niż radykalnym cięciem, jak w przypadku Europy Wschodniej. Na Zachodzie do lat sześćdziesiątych mamy do czynienia głównie z rekonstrukcją i powrotem do przezroczystej „normalności”. Ale jednocześnie, wraz z rozpędzaniem się zimnowojennego wysiłku, powróciła kwestia dostępu do edukacji wyższej; wzrastała także presja na kolejne osiągnięcia naukowe i aplikowalność „produkowanej” wiedzy. Luka spowodowana brakiem w kontynentalnej Europie wykładowców i studentów o żydowskim pochodzeniu oraz luka pokoleniowa wywołana wysiłkiem zbrojnym – z jednej strony przesunęły w czasie umasowienie edukacji wyższej, a z drugiej, kiedy już nadeszły, skutkowały brakiem wykładowców. Uniwersytety doświadczały poważnych braków kadrowych, co po części może tłumaczyć ich nerwowe ruchy, by ograniczyć napływ młodzieży oraz dominujący na ówczesnych uczelniach dyskurs „więcej znaczy gorzej” (Finkenstaedt 2011, s. 16).

Nie było jednak odwrotu i spłot prowadzonych przez rozwinięte państwa dobrobytu polityk, wymagań rynku oraz konsumentów, a także stymulowanych pragnień i aspiracji edukacyjnych szerokich mas ludności, wymagających dowodów swej przyszłej merytokratycznej wyższości – zaowocował powstaniem dziesiątków nowych uczelni i programów studiów oraz otwarciem procedur rekrutacyjnych na niespotykaną dotąd skalę. Budowa państwa dobrobytu wymagała wykwalifikowania kolejnych rzeszy specjalistów z dziedziny prawa, opieki zdrowotnej, edukacji, także przemysłu. W latach sześćdziesiątych w Wielkiej Brytanii powstawały dziesiątki nowych uczelni kontynuujących tradycję XIX-wiecznych *redbrick*.

W latach sześćdziesiątych
w Wielkiej Brytanii
powstawały dziesiątki
nowych uczelni
kontynuujących tradycję
XIX-wiecznych *redbrick*

UNIWERSALNE PRAGNIENIA?

Uniwersytety, którym poświęcony jest niniejszy esej, to nowoczesne instytucje. Rytuałne odnoszenie się do ich średniowiecznych korzeni zaciemnia zrozumienie zagadnienia. Masowa, zdemokratyzowana edukacja wyższa nie jest po prostu oczywistym stadium rozwoju elitarystycznego modelu, nie jest także radykalną zmianą paradygmatu. Jest złożonym zbiorem wielu artykulacji i reartykulacji idei

Demokratyzacja szkolnictwa wyższego jest procesem uniwersalnym: uniwersytety na Zachodzie czy Wschodzie podlegały tym samym naciskom i wymogom, choć w różnych okolicznościach politycznych i z uwzględnieniem lokalnej/narodowej specyfiki

uniwersytetu w swoich lokalnych odsłonach. Przygniatająca większość dzisiejszych uczelni powstała w ciągu ostatnich dwustu lat, kiedy nowoczesność zachwiała domniemaną stałością świata. Od końca XIX wieku do II wojny światowej rozpoczął się gwałtowny wzrost liczby osób z wyższym wykształceniem (Jarausch 2004, s. 374). W okresie powojennym reformy inspirowane modelem radzieckim przebudowały akademie Środkowej i Wschodniej Europy, wymuszając odgórnie demokratyzację, z którą Zachodnia Europa skonfrontowała się kilkanaście lat później, kiedy cały kontynent ogarnął powojenny *baby boom*. Był to jednak czynnik drugorzędny. Uniwersytety w Szkocji, Brandenburgii czy Siedmiogrodzie stawały jako instytucje przed podobnym wyzwaniem spowodowanym industrializacją, urbanizacją, wzrostem tak indywidualnych aspiracji, jak świadomości klas pracujących. Demokratyzacja szkolnictwa wyższego jest z tej perspektywy procesem uniwersalnym: uniwersytety

na Zachodzie czy Wschodzie podlegały tym samym naciskom i wymogom, choć w różnych okolicznościach politycznych i z uwzględnieniem lokalnej/narodowej specyfiki.

Opisując powyższy proces, należałoby wymienić raczej obszary zmian niż bezpośrednie czynniki. Jednym z nich jest oczywiście rewolucja przemysłowa i idące za nią przemiany na poziomie ekonomicznym: rozwój złożonego podziału pracy, rozwój klasy robotniczej i walki pracownicze, rozwój aspiracji edukacyjnych mieszkańców. Tym obszarem jest także rosnący popyt na specjalistów, będący podstawą narodzin i rozwoju politechnik, powodujący konflikt nadwyżki inteligencji i „klasycznych” naukowców z nowo powstającą warstwą inżynierów, biurokratów i specjalistów zorientowanych na potrzeby przemysłu. Nowoczesna edukacja nie była już wieżą z kości słoniowej, lecz wiązała się z potrzebami ekonomicznymi kraju. A.H. Halsey wskazał nawet zależność między mobilnością a dostępnością instytucji związanych z edukacją wyższą. W zależności od cykli ekonomicznych w momencie prosperity naciski na otwarcie akademii stawały się intensywniejsze (Halsey 2011, s. 254). Teoretycy modernizacji wskazują najczęściej ten obszar zmian i jego funkcjonalistyczne konsekwencje, takie jak statusowa rywalizacja różnych grup społecznych o ograniczone zasoby edukacyjne, mająca finalnie doprowadzić do zniesienia nierówności (tamże, s. 213).

Kolejny obszar zmiany wiąże się ze sferą społeczną i rozwojem dążeń obywatelskich, rozszerzaniem praw wyborczych i demokratyzacją sfery publicznej. Argument ten wydaje się zasadny w przypadku Zachodu Europy, ale nawet w kontekście ZSRR pozostaje w mocy, jeśli spojrzeć na rozwój porewolucyjnej Rosji jako proces uzyskiwania głosu w sferze publicznej przez wcześniej z niej wykluczonych. A idąc

dalej, dostępność uczelni – przez gigantyczną mobilizację polityczną od drugiej połowy XIX wieku oraz wzrost świadomości klas pracujących – przekłada się także na proces narodzin nowoczesnej sceny politycznej i sfery publicznej.

Elementem tego procesu był wzrost oczekiwań zarówno na indywidualnym, jak i na grupowym (klasowym) poziomie. Zwłaszcza w okresie powojennym nacisk na edukację na poziomie wyższym był ogromny – edukację rozumianą czy to jako narzędzie emancypacji, niesienia oświaty masom, czy to jako kontroli społecznego gniewu, oferującą najaktywniejszym jednostkom z niższych klas możliwości awansu i tworzenia nowej elity. Powszechne stało się pragnienie edukacji, niosące obietnicę lepszego, stabilniejszego życia, pełnego uczestnictwa w kulturze, społecznego prestiżu i stabilności zatrudnienia. Pragnienie to kształtowało się tak wśród samej młodzieży, jak wśród pokolenia rodziców.

Warto pamiętać o może już niemodnej, ale wciąż istotnej perspektywie państwa narodowego w nowoczesnym rozumieniu. Wzrost rządowych, a więc publicznych i narodowych programów edukacji wyższej jest wynalazkiem państwa narodowego. To właśnie państwo narodowe stało się najważniejszym sponsorem nowych instytucji, fundatorem stypendiów, autorem programów studiów i koordynatorem całości działań (Scott 1995, s. 13), zwłaszcza w okresie powojennego rozwoju. Rozwoju tego nie można przypisać jedynie politycznym dążeniom do zaspokojenia postulatów egalitarnej edukacji i otwarcia możliwości kształcenia szerokim masom. Równie istotnym czynnikiem było zapewnienie krajom rozwoju na drodze badań i edukacyjnego rozwoju pracowników.

Podsumowując, większość dzisiejszych uniwersytetów powstała w wyniku splotu, jaki wytworzył się między państwem dobrobytu (zarówno kapitalistycznym, jak i socjalistycznym) (Narojek 1991; Scott 1995, s. 123), podziałem pracy i masową produkcją (zarówno fordyzm, jak i rady fabryczne), zbiorowymi i indywidualnymi aspiracjami ludzi oraz otwarciem dla nich dróg awansu (zarówno dla zwiększenia szans na rynku pracy, jak i dla awansu społecznego). W czasach powojennego państwa dobrobytu tak rządy we wschodniej, jak i zachodniej Europie, wliczając w to Związek Radziecki, zmierzały do zwiększenia poziomu życia oraz zamożności swych obywateli, wspierając rozwój przemysłu i starając się im zapewnić odpowiedni poziom świadczeń społecznych.

Na tym dość ogólnym poziomie wydaje się możliwe i potrzebne zarysowanie podobieństw między historią wschodniej i zachodniej Europy, tak uparcie rozdzielanej w istniejącej literaturze przedmiotu. Podział na Wschód i Zachód zdaje się retrospektywnie oddziaływać także na przedwojenne dzieje, głęboko i stale wpływając na podejmowane tematy badawcze, nawet po upadku żelaznej kurtyny. W kolejnych odsłonach ujawnia się jako podział na centrum i semiperyferie, kapitalistyczną i socjalistyczną drogę rozwoju, starą i nową Unię Europejską. Łatwo popaść wskutek tego w technologiczny determinizm, wykazujący wyższość rozwoju nauki w kapitalizmie i socjalizmie (*Science under socialism...* 1999, s. 11) – tymczasem to globalne, uniwersalne doświadczenie konfrontacji z nowoczesnością wydaje się kluczowe dla zrozumienia analogii tego zestawienia. Zestawienia, na które należałoby spojrzeć w kontekście wielowymiarowości zmian akademii, polityki, ekonomii i kultury.

Większość dzisiejszych uniwersytetów powstała w wyniku splotu, jaki wytworzył się między państwem dobrobytu, podziałem pracy i masową produkcją, zbiorowymi i indywidualnymi aspiracjami ludzi oraz otwarciem dla nich dróg awansu

Demokratyzacja nauki i szkolnictwa wyższego to część uniwersalnych procesów związanych z konfrontacją starego, uporządkowanego świata z nowoczesnością, z niesionymi przez nią wyzwaniem i niebezpieczeństwami, niestabilnością i zachwianiem, przypadkowością i nieomnieniem. W wyniku tych procesów wytworzył się nowy typ społeczeństwa, i to nie tylko na poziomie wielkich narracji, ale także na poziomie życiowego doświadczenia jednostek i rozwoju instytucji. A odczucie zmiany stało się przy tym o wiele bardziej natężone niż odczucie ciągłości.

BIBLIOGRAFIA

- Alt, H., Alt, E. (1964). *The New Soviet Man: his upbringing and character development*. New York: Bookman Associates.
- Andreas, J. (2009). *Rise of the Red Engineers: The Cultural Revolution and the Origins of China's New Class*. Stanford: Stanford University Press.
- Barnes, S.V. (1996). England's civic universities and the triumph of the Oxbridge ideal. *History of Education Quarterly*, 36(3).
- Bellot, H.H. (1929). *University College, London, 1826–1926*. London: University of London Press.
- Bellot, H.H. (1969). *The University of London: a history*. London: London University.
- Bender, T. (1988). *The University and the city: from medieval origins to the present*. New York: Oxford University Press.
- Biggart, J. (1987). Bukharin and the origins of the 'Proletarian Culture' debate. *Soviet Studies*, 39(2).
- DeWitt N. (1961). *Education and professional employment in the U.S.S.R.* Washinton, DC: National Academies.
- Dyhouse, C. (2002). Going to university in England between the wars: access and funding. *History of Education Quarterly* 31(1).
- Fehér, F., Heller, Á., Márkus, G.G. (1983). *Dictatorship over needs: an analysis of Soviet societies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Finkel, S. (2008). *On the ideological front: the Russian intelligentsia and the making of the Soviet public Spher*. New Haven: Yale University Press.
- Finkenstaedt, T. (2011). *Teachers*. W: W. Rüegg (red.), *A History of the university in Europe, IV*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitzpatrick, S. (2002). *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921–1934*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gleason, A., Kenez, P., Stites, R. (1989). *Bolshevik culture: experiment and order in the Russian Revolution*. Bloomington (Indiana): Indiana University Press.
- Graham, L.R. (1987). *The Soviet Academy of Sciences and the Communist Party: 1927–1932*. Princeton: Princeton University Press.
- Graham, L.R. (1993a). *Science in Russia and the Soviet Union: A Short History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graham, L.R. (1993b). *The ghost of the executed engineer: technology and the fall of the Soviet Union*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Halsey, A.H. (2011). *Admission*. W: W. Rüegg (red.), *A history of the University in Europe, IV*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harte, N. (2000). *The University London: an illustrated history, 1836–1986* (s. 67). London: Athlone Press.
- Hinde, T. (1995). *A Great Day school in London: A history of King's College School*. London: Earthscan/James & James.
- Jarausch, K.H. (2004). *Graduation and careers*. W: W. Rüegg (red.), *A history of the University in Europe, III* Cambridge: Cambridge University Press.
- Kipnis, A.B. (2011). *Governing educational desire: culture, politics, and schooling in China*. Chicago: University of Chicago Press.

- Kotkin, S. (1997). *Magnetic Mountain: Stalinism as a Civilization*. Berkeley: University of California Press.
- Lampert, N. (1979). *The technical intelligentsia and the Soviet State*. New York: Holmes & Meier Publishers.
- Marchart, O. (2007). *Post-foundational political thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Marx, K., Engels, F. (1961). *Marks – Engels: dzieła*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- McNay, I. (2006). *Beyond mass higher education: building on experience*. New York: McGraw-Hill International.
- Moore, E.J. (1992). English civic universities and the myth of decline. *History of Universities XI*.
- Müller, D., Ringer, F., Simon, B. (1989). *Structural change in English higher education, 1870–1920. W: The rise of the modern educational system: structural change and social reproduction 1870–1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Narojek, W. (1991). *Socjalistyczne „welfare state”: studium z psychologii społecznej Polski Ludowej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Neav, G. (2011). *Patterns*. W: W. Rüegg (red.), *A history of the University in Europe, IV*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenberg, W.G. (1990). *Bolshevik visions: first phase of the cultural revolution in Soviet Russia*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Sanderson, M. (1988). The English civic universities and the 'industrial spirit' 1870–1914. *Historical Research*, 61.
- Science under socialism: East Germany in comparative perspective*. (1999). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scott, P. (1995). *The Meanings of mass higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Smithells, A. (1921). *From a modern university: some aims and aspirations of science*. Oxford (New York): Oxford University Press.
- Sochor, Z.A. (1988). *Revolution and culture: the Bogdanov-Lenin controversy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Taylor, D. (1968). *The godless students of Gower Street*. London: University College London Union.
- Thompson, F.M.L. (1990). *University of London and the world of learning, 1836–1986*. London: Continuum.
- Whyte, W. (2006). Redbrick's unlovely quadrangles: reinterpreting the architecture of the civic universities. *History of Universities*, XXI(1).
- Wiener, M.J. (2004). *English culture and the decline of the industrial spirit, 1850–1980*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barbarians at the Gates: The Opening of Universities for Working Classes and the Construction of Modern Societies

Abstract: Although universities are institutions of social change that are largely responsible for the persistence of society and culture, they are embedded in the local political, economic, and social context, and inextricably linked to global change. The article tracks the process of democratising access to universities and opening these elite institutions to people from the working class. It uses examples of England of the late nineteenth century and the interwar USSR. It proposes a difficult comparison of these different contexts as cases of the construction of higher education institutions open to wider social groups and geared towards practical education. Both redbrick universities and post-revolutionary Soviet universities were to become egalitarian universities corresponding to the challenges of modernity.

Keywords: Redbrick universities, Soviet university, democratisation, working classes.

MIĘDZY WSPÓLNOTĄ
A TECHNOKRACJĄ –
O DWÓCH KONCEPCJACH
RZĄDNOŚCI AKADEMICKIEJ
I ICH PROBLEMACH

Łukasz Stankiewicz*

Streszczenie: Autor przedstawia i konfrontuje dwie idee rządności akademickiej. Pierwsza z nich to wspierana przez część środowiska akademickiego koncepcja zakorzeniona w myśli Wilhelma von Humboldta. Druga jest ideą opartą na zekonomizowanym spojrzeniu na ludzkie sprawy i znajduje poparcie wśród reformatorów polskiego szkolnictwa wyższego oraz nauki.

Autor wskazuje na problemy, na jakie natrafiamy, próbując zastosować obie koncepcje do myślenia o współczesnym uniwersytecie. Koncepcja humboldtowska jest ideologiczna, wywołuje zewnętrzne i wewnętrzne kryzysy legitymizacji instytucji akademickich i wydaje się niezdolna do wygenerowania struktur organizacyjnych zgodnych z własnymi (wysokimi) standardami. Koncepcja druga, nazywana tu „technokratyczną”, marnotrawi środki na złożone systemy biurokratycznego nadzoru, potencjalnie tworząc przewrotne bodźce utrudniające realizację akademickich misji i funkcji społecznych. Wypiera także motywacje etyczne i wspólnotowe oraz nie radzi sobie z fundamentalną dla działalności twórczej niepewnością co do efektów wykonywanej pracy.

Autor sugeruje, że wady obu koncepcji są komplementarne – każda z nich stanowi antidotum na problemy stwarzane przez drugą z nich, co jednocześnie uniemożliwia ich porozumienie i zamyka przestrzeń debaty dla innych, być może lepiej dopasowanych do współczesnych warunków idei rządności akademickiej.

Słowa kluczowe: polityki publiczne, uniwersytet, Humboldt, rządność.

Niechęć akademików wobec sposobu, w jaki funkcjonują współczesne uniwersytety, ma swoje źródła w niezwykłym sukcesie, jaki w ostatnim stuleciu odniosły ich organizacje. W samej Polsce, w okresie dzielącym pierwsze lata dwudziestolecia międzywojennego a drugą dekadę XXI wieku, doświadczyliśmy ponad stukrotnego wzrostu liczby osób studiujących i uzyskujących dyplomy (2 do 4 tys. absolwentów rocznie w latach dwudziestych i 350 do 400 tys. w drugiej dekadzie XXI wieku). Polska nie jest pod tym względem odosobniona. Na świecie, od początku wieku XX do czasów współczesnych, liczba studentów zwiększyła się blisko trzysta razy. Drugi po edukacji wytwór uniwersytetów – wiedza – przeszedł podobną drogę, stając się dobrem, bez którego niemożliwe jest utrzymanie ani militarnej, ani gospodarczej pozycji współczesnych państw.

To społeczne przesunięcie akademii z obrzeży społeczeństwa do jego centrum oraz organizacyjna rewolucja, jaka musiała się dokonać, by możliwe było obsługiwanie z wielokrotnionych rzesz studentów i rosnącego popytu na wiedzę, odbyło się, przynajmniej w Europie, bez znaczącego namysłu nad zmianami, jakie muszą towarzyszyć samej idei uniwersytetu. Zarówno na początku XX wieku, jak i obecnie za głównego teoretyka organizacji akademickich uznawany jest Wilhelm von Humboldt, założyciel powstałego w roku 1809 Uniwersytetu Berlińskiego. Demokratyzacja edukacji wyższej i nowa – związana z wymaganiami państwa i rynku – rola wiedzy są przez akademikich konserwatystów odrzucane jako niepozwalające na realizację humboldtowskiego ideału.

To społeczne przesunięcie akademii z obrzeży społeczeństwa do jego centrum oraz organizacyjna rewolucja, jaka musiała się dokonać, by możliwe było obsługiwanie z wielokrotnionych rzesz studentów i rosnącego popytu na wiedzę, odbyło się, przynajmniej w Europie, bez znaczącego namysłu nad zmianami, jakie muszą towarzyszyć samej idei uniwersytetu

* Dr Łukasz Stankiewicz, Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, lukasz_stankiewicz@yahoo.com.

W efekcie jedną z cech naszych dyskusji o uniwersytecie jest ostre rozgraniczenie, jakiego dokonujemy między uniwersytetem jako ideą a uniwersytetem jako organizacją. Oba tym formom myślenia poświęcona jest osobna literatura – z jednej strony humanistyczna, z drugiej należąca do teorii zarządzania, teorii organizacji i studiów na politykami państwowymi.

Z perspektywy humanistycznej organizacyjna natura uniwersytetu, a nawet jego empiryczna historia znacząco mniej niż to, czym uniwersytet jest w istocie. A jest (czy ma być) instytucją *sui generis* mającą cele niebędące funkcjami społecznymi i niemożliwe do uchwycenia w utylitarny rachunek zysków i strat.

Druga z perspektyw (którą będę tu określał jako „technokratyczną”¹⁾) szuka między uniwersytetem a jego otoczeniem raczej punktów wspólnych niż nieciągłości, dążąc do włączenia go w sieć instytucji służących kapitalistycznym rynkom i potrzebom demokratycznych mas. Technokraci widzą odrębność instytucji akademickich – dotyczącą np. sposobów zarządzania czy stopnia rozliczalności pracowników akademickich – jako wymagającą korekty wadę, a nie cechę składającą się na ich tożsamość czy istotę.

Druga różnica między tymi perspektywami dotyczy punktu widzenia, z jakiego postrzegana jest akademika. Humanisci uznają uniwersytet za wspólnotę, o której trafnie wypowiadać się można, jedynie będąc jej częścią. Liberalni technokraci z kolei widzą go jako formalną strukturę, którą można zarządzać tylko pod warunkiem uzyskania o niej obiektywnej, zdystansowanej wiedzy.

W polskiej sferze publicznej i naukowym dyskursie akademickim konserwatywny esencjonalizm i liberalna perspektywa technokratyczna starły się przy okazji trwającego od 2007 roku (i nadal niezakończonego) procesu reformowania systemu szkolnictwa wyższego i nauki. Same reformy wynikły z warunkowanego demograficznie spadku liczby

studentów i związanych z tym finansowych problemów szkół wyższych, wcześniej silnie uzależnionych od prywatnych inwestycji w kształcenie. Sytuacja ta umożliwiła państwu odzyskanie roli ich nadzorcy. Wcześniej, w okresie gwałtownego umasowienia i rozkwitu rynku edukacyjnego, miało ono bardzo ograniczoną kontrolę nad działalnością szkół wyższych i nie było zdolne do przeprowadzenia żadnych znaczących reform jego funkcjonowania. Publiczny spór między humanistami i technokratami wynikł nie tyle z niezgody na „deprywatyzację” sektora czy powrót państwa do funkcji jego głównego interesariusza i mocodawcy, co z rozbieżności dotyczących preferowanego wzorca interakcji między uniwersytetami i rządem. Z perspektywy esencjonalistycznej państwo powinno, po okresie rynkowych ekscesów, umożliwić uniwersytetom powrót do właściwego im sposobu działania – jako autonomicznych,

Humanisci uznają uniwersytet za wspólnotę, o której trafnie wypowiadać się można, jedynie będąc jej częścią. Liberalni technokraci z kolei widzą go jako formalną strukturę, którą można zarządzać tylko pod warunkiem uzyskania o niej obiektywnej, zdystansowanej wiedzy

¹ Jestem świadom tego, że jest to perspektywa najczęściej łączona z teorią nowego zarządzania publicznego (*new public management*, Lane 2000) i nazywana „neoliberalną” (Zimniak-Hałajko 2013). Jednocześnie, ponieważ nowe zarządzanie publiczne nie jest jedynym źródłem inspiracji dla tego sposobu patrzenia na sprawy akademii, a określenie „neoliberalna” jest silnie wartościujące – zdecydowałem się na wybór określenia oddającego bliski związek pomiędzy tą perspektywą, a społecznością teoretyków, ekspertów i praktyków zajmujących się politykami publicznymi (*public policy*).

zarządzanych przez środowisko kuźni elit społecznych. Z perspektywy liberalnych technokratów z kolei państwo winno było ukształtować osłabiony uniwersytet zgodnie z własnymi – bardzo różnorodnie definiowanymi – celami i potrzebami. Technokratyczny program minimum, w warunkach niezgody co do tego, czego państwo właściwie od uniwersytetu oczekuje, polega na koncentracji władzy w ramach instytucji szkolnictwa wyższego – przy jednoczesnym znacznym wzroście zdolności tegoż państwa do definiowania warunków brzegowych funkcjonowania uczelni.

Celem tego artykułu jest próba zarysowania obu opisanych wyżej perspektyw, ich bazowych założeń i wytycznych dotyczących organizacyjnej formy uniwersytetu, a także tego, jak ich interakcja (na polu teorii, organizacyjnej praktyki i sporu publicznego) wpływa na nasze wyobrażenie o funkcjonowaniu akademii. Obie perspektywy są traktowane krytycznie – ich relatywnie sztywna aksjomatyka pozwala na znalezienie recept na określony zestaw problemów praktycznych uniwersytetu – ale sprawia też, że każda z nich jest ślepa na pewne obszary jego organizacyjnej rzeczywistości.

Relatywnie sztywna aksjomatyka pozwala na znalezienie recept na określony zestaw problemów praktycznych uniwersytetu – ale sprawia też, że każda z nich jest ślepa na pewne obszary jego organizacyjnej rzeczywistości

PERSPEKTYWA TECHNOKRATYCZNA

Istnieje wiele możliwych punktów wyjścia dla rekapitulacji współczesnej myśli dotyczącej zarządzania organizacjami publicznymi i jej wpływu na szkoły wyższe. Jednym z bardziej naturalnych jest rozpoczęcie opisu od przedstawienia problemu czy teorii mocodawcy-agenta (*principal-agent problem*). Jest to baza, z której można wyprowadzić większość z budzących kontrowersje rozwiązań organizacyjnych narzucanych współczesnym uniwersytetom.

Problem mocodawcy-agenta można sformułować w następujący sposób:

Jedna ze stron – mocodawca – rozważa możliwość zawarcia kontraktu z drugą z nich – agentem – licząc na to, że agent będzie działał tak, by wytworzyć efekty pożądane przez mocodawcę. [...] Problem decyzyjny, przed jakim staje mocodawca, nie polega tylko na tym, jak znaleźć odpowiednio wykwalifikowaną osobę. Nie ma bowiem gwarancji, że agent, gdy już zostanie wynajęty, będzie działał w zgodzie z najlepszym interesem swojego przełożonego, czy będzie działał efektywnie. Agent dba o własny interes i będzie działał na rzecz mocodawcy tylko w takim zakresie, w jakim zawarta w ich kontrakcie struktura bodźców uczyni to dla niego korzystnym.

Istotą problemu mocodawcy-agenta jest więc to, jak zaprojektować odpowiednią strukturę bodźców. Trudność polega oczywiście na tym, że informacja na temat działań agenta [...] jest niedoskonała w sposób, który mu sprzyja [...]. Zaprojektowanie efektywnych struktur motywacji wymaga więc stworzenia systemu nadzoru (*monitoring systems*) i mechanizmów skłaniających agenta do ujawnienia jak największej ilości posiadanych informacji. Mocodawca musi połączyć wszystkie te elementy w ramach kontraktu tak, by usunięcie asymetrii informacji i odpowiednie ustrukturuowanie nagród skłoniło agenta do podejmowania takich działań, jakie jego przełożony podjąłby, będąc na jego miejscu (Moe 1984, s. 756–757).

Konsekwencją braku zaufania jest konieczność stałego nadzoru, oparta na założeniu, że podwładny – jeśli nie patrzy mu się stale na ręce i nie reaguje na jego działania za pomocą kar i nagród – zrobi wszystko, by uniknąć pracy na rzecz swojego przełożonego

Powyższy fragment opisuje problem o strukturze typowej dla teorii zakładających, że ludzie są ekonomicznie racjonalni. Możliwe jest uproszczenie go przez sprowadzenie do asymetrycznej wersji dylematu więźnia, w której rozwiązanie najbardziej dla obu stron korzystne – takie, w którym przełożony ufa podwładnemu (i nie ponosi tym samym kosztów jego nadzoru), a podwładny jest godny zaufania (co oszczędza mu kosztów związanych ze sprawozdawczością) – jest, racjonalnie rzecz biorąc, niemożliwe do realizacji. Konsekwencją braku zaufania jest konieczność stałego nadzoru, oparta na założeniu, że podwładny – jeśli nie patrzy mu się stale na ręce i nie reaguje na jego działania za pomocą kar i nagród – zrobi wszystko, by uniknąć pracy na rzecz swojego przełożonego. Typowe dla tej optyki połączenie nadzoru i systemu precyzyjnie zaplanowanych (najczęściej ekonomicznych) bodźców jest, poza ściśle technicznym kontekstem akademickiej ekonomii, nazywane transparentnością i rozliczalnością.

Problem mocodawcy-agenta w myśleniu o systemie szkolnictwa wyższego i nauki wykorzystywany jest jako podstawa do konceptualizacji stosunków między finansującym edukację i naukę państwem (mocodawcą) a poszczególnymi instytucjami edukacyjnymi (agentami). Stosuje się go również do opisywania sytuacji wewnątrz samych szkół, np. stosunków między rektorem a pracownikami czy, mówiąc ogólnie, każdym przełożonym a każdym podwładnym. Preferowanym punktem dojścia dla reformatorów uznających tego rodzaju konflikty interesów za uniwersalne jest przekształcenie wszystkich struktur organizacyjnych (od poziomu ministra aż po najskromniejszego akademika) w łańcuch oparty na niskim poziomie zaufania i napędzanych bodźcami ekonomicznymi relacji, których zakres jest ściśle zdefiniowany przez kontrakty łączące efekty pracy z wynagrodzeniem.

Podejście to rodzi szereg problemów. Część z nich jest specyficzna dla szkół wyższych, a część występuje w każdej poddanej mu organizacji.

Uzyskanie wiedzy na temat działań podwładnych jest kosztowne zarówno dla przełożonego, jak i dla samych podwładnych poświęcających czas na sprawozdawczość zamiast na pracę. W efekcie, zamiast systemu marnotrawiącego środki z powodu nierzetelności wykonawców, tworzymy system, który marnotrawi je z powodu nieufności klientów

Problem pierwszy dotyczy kosztów i niezamierzonych konsekwencji nadzoru. Uzyskanie wiedzy na temat działań podwładnych jest kosztowne zarówno dla przełożonego, jak i dla samych podwładnych poświęcających czas na sprawozdawczość zamiast na pracę. W efekcie, zamiast systemu marnotrawiącego środki z powodu nierzetelności wykonawców, tworzymy system, który marnotrawi je z powodu nieufności klientów. Poza utraconym czasem pracy marnotrawstwo jest wynikiem rozrostu aparatu biurokratycznego, wykorzystywanego przez obie strony kontraktu do radzenia sobie z koniecznością akumulacji i analizy znacznej ilości informacji. Wykonawcom kontraktu aparat ten jest potrzebny nie tylko do zbierania informacji, ale również dlatego, że pozwala on na (nie zawsze oddające sprawiedliwość rzeczywistej sytuacji) sprawniejsze „zarządzanie” wiedzą, opisującą efekty ich pracy. Nieprecyzyjne i stronnicze raportowanie oraz powszechne zjawisko „ogrywania systemu” (*gaming the system*) to problem, jaki napotyka każda

rozwinęta kultura audytu. Michael Burawoy w następujący sposób opisywał system nadzoru wprowadzony w brytyjskich szkołach wyższych:

Choć miał [on – przyp. red.] naśladować konkurencję rynkową, w rzeczywistości bardziej przypomina radzieckie planowanie. Podobnie do radzieckich planistów, którzy musieli decydować, jak zmierzyć produktywność fabryk i określić miary realizacji planu, uniwersytety muszą tworzyć skomplikowane wskaźniki wydajności, sprowadzając badania do publikacji, publikacje do czasopism recenzowanych, a czasopisma recenzowane do tzw. wskaźników wpływu. Podobnie do radzieckiego planowania, którego efektem były liczne absurdy – niemożliwe do wyłączenia ogrzewanie, buty mające nadawać się dla każdego, zbyt ciężkie traktory czy zbyt grube szkło – monitorowanie szkolnictwa wyższego jest ostatnio pełne podobnych niedorzeczności, zagrażających produkcji (badaniom), upowszechnianiu (publikacji) i przekazywaniu wiedzy (nauczaniu). [...] Złożona kultura audytu prowadzi do tego, że pracownicy akademicki poświęcają czas na oszukiwanie systemu, wypaczając wskaźniki produktywności – np. poprzez publikowanie tego samego artykułu w różnych czasopismach, lekceważenie publikacji w formie książkowej oraz kreowanie i przyciąganie akademickich gwiazd, by poprawić ocenę (Burawoy 2013, s. 17).

Reakcją na próby odgórnej regulacji jest więc proces adaptacji instytucji i jednostek, wyszukujących sposoby na zafałszowanie wyników pomiaru, co (jak wiemy z naszego własnego doświadczenia) skutkuje wtórną adaptacją władz centralnych, dążących do reregulacji systemu. Ten cyrkularny proces prowadzi do stałego wzrostu aparatu biurokratycznego nadzoru, co dodatkowo przesuwając ciężar zadań z wykonywania „realnej” pracy na działania administracyjne.

Dodatkowo, jeśli system bodźców i nadzoru jest skonstruowany w sposób niedoskonały, może zacząć działać przewrotnie, skłaniając pracowników do działań, których celem jest maksymalizacja ewaluowanych parametrów, nawet jeśli cierpi na tym ich rzeczywista praca. Groźba pojawienia się przewrotnych bodźców (*perverse incentives*) rośnie wraz ze stopniem komplikacji nadzorowanych zadań. Zadania bardziej złożone – te, które zazwyczaj wykonują przedstawiciele zawodów kierujących się etyką zawodową i obdarzonych kredytem społecznego zaufania – wymagają dużej elastyczności działania i tolerancji dla ambiwalencji, a tych zazwyczaj nie są w stanie zapewnić skwantyfikowane systemy ewaluacji. Niektórzy autorzy (Mirowski, Saltelli, Funtowicz) sugerują, że zarządzanie nauką za pomocą bodźców opartych raczej na ilościowej niż jakościowej ocenie jest główną przyczyną ujawnionego w ostatniej dekadzie „kryzysu replikacji”, dotyczącego nauk takich, jak psychologia, ekonomia i medycyna.

Problem drugi, po marnotrawstwie czasu i środków na działalność administracyjną, dotyczy rzeczywistej efektywności zarządzania ludźmi na podstawie założenia o ich ekonomicznej racjonalności. Sam fakt istnienia motywacji do „ogrywania” organizacyjnych mechanizmów transparentności i rozliczalności nie jest, z perspektywy teorii racjonalnego wyboru, zaskakujący. Jej punktem wyjścia jest założenie, że aktorzy są doskonale cyniczni: zrobią wszystko, by zmaksymalizować swoje korzyści, minimalizując jednocześnie wykonywaną pracę. Przeciwdziałaniu takim egoistycznym tendencjom służy ścisły nadzór i kontraktualizacja. Co jednak się dzieje, jeśli jednostki cyniczne nie są? Jeśli poza motywacjami egoistycznymi ludzie kierują się poczuciem powinności i obowiązku, moralnością czy etyką,

Przeciwdziałaniu
egoistycznym tendencjom
służy ścisły nadzór
i kontraktualizacja.
Co jednak się dzieje,
jeśli jednostki
cyniczne nie są? Jeśli
poza motywacjami
egoistycznymi
ludzie kierują się
m.in. poczuciem
powinności i obowiązku,
moralnością, lojalnością,
dążeniem do dobra
wspólnego?

lojalnością, chęcią zachowania czy uzyskania reputacji, dążeniem do dobra wspólnego albo pragnieniem realizacji pewnych idealnych wzorców zachowań czy interakcji? Wówczas stosunki przełożonego i podwładnego, nawet pod nieobecność kontraktów opartych na nadzorze i dokładnie zdefiniowanych bodźcach materialnych, mogą być znacznie bardziej obustronnie korzystne, niż sugeruje to problem mocodawcy-agenta. Jeżeli jednak nowe mechanizmy zarządzania nie są narzucane na chaotyczny i niesatysfakcjonujący nikogo „stan natury”, to – w momencie, gdy zaczynamy traktować jednostki tak, jak byłyby one racjonalne – co się dzieje z wcześniej obowiązującymi normami działania? Można podejrzewać, że jedną z możliwych reakcji jest wypieranie „nieracjonalnych” motywacji (np. chęci do dobrego wykonywania swojej pracy czy dążenia do prawdy, zamiast maksymalizowania parametrów ewaluacji) przez „racjonalne” (oparte na interesie własnym). Jeśli większe nagrody będą od systemu otrzymywać ci, którzy lepiej się

do niego dopasują lub są sprawniejsi i mają mniejsze skrupuły w jego oszukiwaniu, to osoby motywowane na inne sposoby ulegną marginalizacji. Nie dysponując dostępem do zasobów ani prestiżem, będą miały mniejszą możliwość kształtowania organizacyjnej rzeczywistości. W takiej sytuacji racjonalne zarządzanie, zwiększając efektywność organizacji (przez uczynienie jej transparentną i rozliczalną), będzie ją jednocześnie zmniejszać (przez wypieranie motywacji nieegoistycznych). Ostateczny stan systemu będzie determinowany przez to, jaka jest rzeczywista siła motywująca obu rodzajów bodźców (racjonalnych i „nieracjonalnych”) oraz jaki wzorzec interakcji istnieje pomiędzy nimi, tzn. czy ich efekty są wzajemnie addytywne, czy (jak sugerowałem wyżej) subtraktywne.

Badający problem uwarunkowań ludzkiej kooperacji Samuel Bowles sugeruje, że rynkowa czy *quasi*-rynkowa formalizacja stosunków międzyludzkich bardzo często wypiera motywacje moralne, co prowadzi do paradoksalnych efektów niektórych regulacji. Na przykład wprowadzenie kar finansowych za działalność wcześniej penalizowaną w ramach nieformalnych mechanizmów prestiżu zamienia ją w odpowiednik towaru, który można „nabyć”, płacąc przewidzianą karę, a to prowadzi do jej detabuizacji i zwiększa częstotliwość jej występowania. Jest to sytuacja bardzo podobna do tej, którą napotykaamy przy próbach rozwiązania problemu dóbr wspólnych (*commons*). Podmioty racjonalnie ekonomiczne nie są w stanie zarządzać ich eksploatacją, co prowadzi do naruszającej interesy wszystkich stron „tragicii wspólnego pastwiska”. Jednak sugerowane rozwiązania tego problemu – nacjonalizacja czy prywatyzacja – mogą mieć efekty odwrotne od zamierzonych (niszczyć raczej niż ratować zarządzane dobro lub zmniejszać efektywność jego wykorzystania). Wynika to z faktu, że empiryczne istoty ludzkie (w przeciwieństwie do abstrakcyjnych i racjonalnych aktorów) często są w stanie wytworzyć systemy wspólnotowych norm pozwalających na efektywną eksploatację dóbr wspólnych (jest to wniosek empiryczny, wynikający z badań m.in. Elinor Ostrom) i że normy te mogą zostać z łatwością wyparte przez źle zaprojektowaną politykę państwa. Zarówno wnioski Bowlesa, jak i Ostrom sugerują, że projektowanie rozwiązań instytucjonalnych na podstawie założenia, że – jak pisze Bowles – ludzie są łotrami

(*knaves*), prawie nigdy nie będzie mieć takich efektów dla efektywności zarządzania, jakie przewidują teorie oparte na zekonomizowanej antropologii.

Z perspektywy akademii problem równowagi pomiędzy regulacją formalną i nieformalną, ilościową i jakościową, zcentralizowaną i zdecentralizowaną prawdopodobnie jest najważniejszym z tu opisywanych. Nawet zachowanie formalnie akademickich miar jakości pracy (takich jak punkty za publikacje), przy jednoczesnym odebraniu akademikom niesformalizowanej władzy osądzania pracy swoich kolegów, podwładnych czy studentów, jest odczytywane jako cios w sam rdzeń akademickiej autonomii. Kwestia ta będzie dokładnie dyskutowana w dalszej części artykułu.

Problem trzeci wiąże się ze specyficznymi konsekwencjami transparentności i rozliczalności dla akademickich misji nauki i nauczania. Nauką i nauczaniem nie rządzi logika procesu produkcyjnego, w ramach którego dany nakład pracy i materiałów jest transformowany w określony produkt, a jakość łatwa do przewidzenia i zmierzenia. Realizacja misji akademickich wiąże się z nieredukowalną niepewnością dotyczącą efektów prowadzonych działań. Zależność ta jest szczególnie silna w wypadku badań naukowych. Większość wyników badań, nawet badań udanych, wytwarza wiedzę niemającą żadnej wartości praktycznej. Badania są „walutą”, jaką posługujemy się w polu akademickim – stanowią główne źródło zawodowego prestiżu i pozycji – ale niezmiernie rzadko uzyskują wpływ na rzeczywistość społeczną czy zostają wycenione przez wolny rynek. Nie istnieje przy tym sposób, by przed rozpoczęciem pracy naukowej ocenić, które z projektów (oraz w jakim stopniu) wpłyną, a które nie wpłyną na rzeczywistość pozaakademicką. Nie ma żadnego sposobu, by przewidzieć, że np. wysłanie do Afryki biologów planujących zbadać jeden z dwóch gatunków eusocjalnych ssaków może, wiele dekad później, zaowocować nowym spojrzeniem na leczenie chorób nowotworowych. Oznacza to, że aprioryczna selekcja projektów badawczych prowadzona tak, by wyeliminować te, które ze społecznego punktu widzenia są nieopłacalne, jest niemożliwa. Nauka ze swojej natury nie dba o proporcjonalność między poniesionym kosztem a uzyskanym efektem.

Co więcej, nie tylko badawcze sukcesy, ale również porażki pełnią ważną funkcję w procesie rozwoju nauki. By zdobyć nową wiedzę, konieczny jest kontakt ze sferą tego, co nieznanne. Poruszamy się po sferze tej metodą prób i błędów, co oznacza, że porażki – zawierające informację o tym, którymi ścieżkami iść nie należy – są użyteczne i jako użyteczne nie powinny być karane.

Kontrakt, nadzór, kwantyfikacja sukcesu lub porażki i odgórne ustalenie ich konsekwencji dla danego pracownika – czyli transparentność i rozliczalność – wydają się mechanizmami szczególnie źle dobranymi do radzenia sobie z niepewnością, z jaką stykają się pracownicy akademicki (a także, choć w nieco inny sposób, przedsiębiorcy). Mówiąc słowami jednego z badaczy, który zajmuje się zarządzaniem organizacjami publicznymi:

Z perspektywy akademii problem równowagi pomiędzy regulacją formalną i nieformalną, ilościową i jakościową, zcentralizowaną i zdecentralizowaną prawdopodobnie jest najważniejszym z tu opisywanych

Kontrakt, nadzór, kwantyfikacja sukcesu lub porażki i odgórne ustalenie ich konsekwencji dla danego pracownika – czyli transparentność i rozliczalność – wydają się mechanizmami szczególnie źle dobranymi do radzenia sobie z niepewnością, z jaką stykają się pracownicy akademicki

Proces innowacji [...] wymaga wysokiej organizacyjnej i instytucjonalnej tolerancji dla podejmowania ryzyka i niepowodzeń [...]. Dążenie do efektywności natomiast wiąże się z podejmowaniem kroków w dokładnie odwrotnym kierunku – awersję wobec ryzyka, nietolerancję na eksperymenty i preferencję dla znanych „zwyczaj-ców”. [...] Nieufność wobec inwencji w wykorzystaniu środków publicznych [...] jest eufemistycznie nazywana transparentnością i rozliczalnością. Nieuchronnie prowadzi ona do stopniowej eliminacji jakiegokolwiek ryzyka z zarządzanego systemu. [...] Jest jasne, że efektywność jest czymś pożądanym, ale jej przeciwieństwo niekoniecznie musi być czymś złym. Należałoby dokonać rozróżnienia pomiędzy marnotrawstwem dobrym (stanowiącym konieczny koszt eksperymentów) i złym (wynikającym z nieefektywności) (Potts 2009, s. 38).

Podobnie próby kwantyfikacji procesu nauczania, np. w formie często krytyko-wanych przez akademików Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), zakładają – nieosią-galne w edukacji – umaszynowanie procesu pedagogicznego. Ma on wytwarzać, niejako abstrahując od poddawanej nauczaniu osoby, kwantyfikowalne i możliwe do ewaluacji „wiązki” umiejętności, wiedzy i zdolności, tak by mogły być później nabyte, bez związanego zazwyczaj z najmowaniem osób ryzyka, na rynku pracy.

W obu wypadkach systemy skwantyfikowanego nadzoru i powiązanych z nim bodźców wydają się abstrahować od samej istoty nadzorowanej działalności. O ile

Idea technokratyczna może wypaczyć sposób wykonywania danej działalności i doprowadzić do znacznego marnotrawstwa poprzez wprowadzenie formalnego i biurokratycznego nadzoru w miejsce nieformalnych norm danej wspólnoty

w wypadku edukacji systemy nadzoru są w tak jawny sposób nierealistyczne, że ich wpływ na proces nauczania można ocenić jako znikomy (zastosowanie analogicznego do KRK systemu skończyło się porażką nawet wtedy, gdy celem kwantyfikacji i ewaluacji miały być proste umiejętności zawodowe) – o tyle nie da się wykluczyć, że państwowy nadzór nad nauką w jakiś sposób kształtuje sposób jej uprawiania.

Podsumowując: idea technokratyczna może wypaczyć sposób wykonywania danej działalności i doprowadzić do znacznego marnotrawstwa poprzez wprowadzenie formalnego i biurokratycznego nadzoru w miejsce nieformalnych norm danej wspólnoty. Jednocześnie zmniejsza ona potencjał organizacji publicznych do praktykowania „dobrego marnotrawstwa” związanego z eksperymentowaniem.

IDEA HUMBOLDTOWSKA

Płynąca od zwolenników idei humboldtowskiej krytyka praktyk menedżerskich, opartych na założeniu o ekonomicznej racjonalności istot ludzkich, dotyka większości opisywanych wyżej problemów

Płynąca od zwolenników idei humboldtowskiej krytyka praktyk menedżerskich, opartych na założeniu o ekonomicznej racjonalności istot ludzkich, dotyka większości opisywanych wyżej problemów. Piotr Sztompka, wysuwając tezę o tym, że akademickie patologie wynikają z inwazji „kultury korporacyjnej” na uniwersytety, wymienia następujące problemy generowane przez nowe praktyki zarządzające: dominacja indywidualnej konkurencji nad opartą na wartościach wspólnotą; utrata akademickiej wolności z powodu odgórnego kształtowania preferencji badawczych; dominacja hierarchii stanowisk służbowych nad hierarchią osiągnięć; zastąpienie zaufania audytem; zastąpienie oceny

przez *academic peers* prestiżem skwantyfikowanym za pomocą arbitralnie skonstruowanych, biurokratycznych narzędzi; kształtowanie procesu badawczego przez wymogi biurokratyczne związane z procesem grantowym; wymaganie od naukowców rozwiązań praktycznych w miejsce czystej wiedzy; zastąpienie wychowanków klientami poddawanych szkoleniu zawodowemu.

Sposobem na rozwiązanie powyższych problemów jest według tego badacza powrót do kultury akademickiej:

Centralna dla tej kultury wartość to apoteoza rozumu, racjonalności, dobrze uzasadnionej prawdy, odpowiedzialności za słowo, wolności poszukiwań badawczych. A najważniejsze imperatywy moralne to: zaufanie, lojalność, solidarność, wzajemność, prawdomówność, bezinteresowność, godność i honor (Sztompka 2014a, s. 19).

Konieczne według niego jest także odzyskanie przez uniwersytety i naukowców pełnej autonomii – co oznacza wyłączną, indywidualną kontrolę realizacji misji badawczej i dydaktycznej przez akademików oraz samorządność profesji.

Pion administracyjny uniwersytetów zarządzający zasobami powinien być wyraźnie oddzielony od realizowania misji badawczej i edukacyjnej, co musi pozostawać wyłącznie w rękach profesury (Sztompka 2014a, s. 22).

Zmiany proponowane przez Sztompkę mają formę oddania pełnej autonomii wybranym jednostkom – profesorom, przy jednoczesnym podtrzymaniu wielu przenikających przestrzeń akademicką stosunków hierarchicznych: pomiędzy profesorami i akademikami niższego szczebla, akademikami i studentami, akademikami/studentami zdolnymi i zdolności pozbawionymi, wreszcie między uniwersytetami a wszystkimi instytucjami szkolnictwa wyższego, które nimi nie są.

W tym wzorcu zarządzania uniwersytetem nie występuje wiele problemów cechujących koncepcję opisaną w poprzedniej części artykułu. Zakłada się w nim, że społeczeństwo obdarza profesorów pełnym zaufaniem, a więc nie ponosi żadnych kosztów związanych z nadzorowaniem ich pracy. Akademicka ewaluacja ma charakter w pełni jakościowy, co eliminuje ryzyko pojawienia się przewrotnych bodźców wypaczających realizację misji nauki i nauczania. Pracownicy mogą działać elastycznie i zgodnie z własnym osądem, mając świadomość, że system oceny pozwala na wzięcie pod uwagę ambiwalencji i wielokierunkowości cechujących pracę akademicką. Oparcie całego systemu na ponadjednostkowych wartościach powoduje, że system bodźców (w założeniu) całkowicie abstrahuje od jednostkowego interesu generującego problemy, z jakimi muszą sobie radzić systemy racjonalnego zarządzania. System pozwala na podejmowanie ryzyka i mierzenie się z niepewnością, ponieważ stawki gry – dla najważniejszej kategorii pracowników – są znacznie obniżone: w wypadku porażki profesorom nie grozi ani zwolnienie, ani problemy finansowe. Stawką gry jest wyłącznie prestiż akademicki – a ten jest wprost proporcjonalny do nowej wiedzy uzyskanej przez danego badacza.

Ta koncepcja to w pewnym sensie lustrzane odbicie koncepcji racjonalnej – proponuje ona moralny czy kulturowy absolutyzm zamiast absolutyzmu interesu własnego i nienaruszalne zaufanie zamiast jego braku. Jest też bardzo dobrze

—
Ta koncepcja to w pewnym sensie lustrzane odbicie koncepcji racjonalnej – proponuje ona moralny czy kulturowy absolutyzm zamiast absolutyzmu interesu własnego i nienaruszalne zaufanie zamiast jego braku

dostosowana do natury organizacji zajmującej się wytwarzaniem wiedzy. Nie oznacza to jednak, że jest całkowicie pozbawiona problemów.

Pierwszy problem, na jaki natrafia tak rozumiany uniwersytet humboldtowski, wiąże się z bezwzględną waloryzacją rzeczywistości idei wobec rzeczywistości empirycznej. Uniwersytet w takiej formie, w jakiej opisuje go Sztompka, nigdy nie istniał. Nie istniał, ponieważ od momentu powstania szkoły wyższe – poza dwoma misjami – realizowały wiele funkcji społecznych zapewniających im dopływ środków i ochronę prawną ze strony instytucji (Kościoła, państw narodowych, ideokratycznych państw XX wieku), które w danym momencie historycznym pełniły funkcję ich

protektora.

Co więcej, nie jest jasne, czy tak wysoki stopień niezależności byłby przez uniwersytety pożądany. Historycznie, w największym stopniu były one wolne od zewnętrznych nacisków w okresie oświecenia, kiedy ich oparta na rentach feudalnych niezależność:

była bazą zarówno dla korporacyjnej autonomii, jak i intelektualnego letargu oraz niewrażliwości na społeczne bodźce [...]. Nowożytnie uniwersytety utraciły swoją rolę międzynarodową, a nawet wpływ na poszczególne narody, koncentrując się na realizacji czysto lokalnych interesów. Profesorowie byli leniwi i skorumpowani. Dla awansu większe znaczenie miały wpływy ich rodzin niż przymioty intelektualne. Studenci byli zdeorganizowaną i agresywną grupą odrzucaną przez miejskie społeczeństwo, a mechanizmy mające wyszukiwać i promować utalentowane jednostki całkowicie przestały funkcjonować (Anderson 2004).

W konsekwencji udział myśli akademickiej w intelektualnym przebudzeniu Europy był znikomy, a w wieku rewolucji uniwersytety traktowano jako zasługującą na likwidację pozostałość średniowiecza.

Zwolennicy myśli Humboldta nie prowadzą jednak namysłu historycznego. Uniwersytet jest dla nich bytem idealnym i nie ma potrzeby konfrontowania jego obrazu z rzeczywistością. Gdy idea ta przybiera formy skrajne – co niewątpliwie ma miejsce w tekstach Sztompki – pojawia się założenie, że jeśli realnie istniejący uniwersytet wykazuje jakieś niedoskonałości, to są one wynikiem oddziaływania sił zewnętrznych, takich jak „kultura korporacyjna”². Efektem tego jest całkowita jałowość tej myśli w zderzeniu z organizacyjnymi i społecznymi wyzwaniem, jakie stoją przed szkołami wyższymi.

Problem drugi wynika z konfrontacji współczesnych szkół wyższych – instytucji mających potężny wpływ społeczny, polityczny i gospodarczy – z ideą zarządzania przez profesorską elitę, obdarzoną pełną suwerennością wobec jakichkolwiek imperatywów płynących spoza własnego środowiska.

W wyniku swojego sukcesu organizacje wytwarzające wiedzę i kształcące na poziomie wyższym stały się przedmiotem codziennej kalkulacji władz państwowych,

2 W podobny sposób w refleksji fundamentalistów rynkowych wyjaśniane są niedoskonałości wolnego rynku.

szerokich rzesz klasy średniej i – przynajmniej w niektórych państwach – sfery prywatnej przedsiębiorczości. Gdyby przyznać im pełną autonomię, środowisko akademickie stałoby się stroną odpowiedzialną za znaczne środki publiczne i prywatne, jakie płyną do szkół wyższych, za perspektywy życiowe połowy populacji i przynajmniej część potencjału rozwojowego całego kraju. Bycie instytucją, od której zależy tak wiele, może się łączyć z autonomią jedynie pod warunkiem posiadania bardzo silnej legitymizacji społecznej, czyli „powszechnego poglądu, czy założenia, że działania [danej instytucji – przyp. red.] są pożądane czy stosowne w ramach jakiegoś społecznie skonstruowanego systemu norm, przekonań, wierzeń i definicji” (Suchman 1995, s. 574). Można podejrzewać – biorąc pod uwagę minimalny charakter ingerencji władz państwowych i brak społecznych protestów – że jeszcze w nieodległej przeszłości środowisko akademickie miało bardzo wysoki poziom legitymizacji. Funkcjonowało przy tym w warunkach dalekich od pełnej autonomii, chociażby dlatego, że znaczna część środków na codzienne działanie szkół wyższych musiała być uzyskiwana na rynku usług edukacyjnych. Przy czym – na co zwolennicy idei humboldtowskiej nieczęsto zwracają uwagę – dywersyfikacja źródeł dochodów stanowiła jeden z gwarantów niezależności od państwa. Legitymizacja środowiska akademickiego uległa jednak erozji w okresie debat nad kolejnymi reformami szkolnictwa wyższego. Jedną z głównych przyczyn jej utraty był fakt, że mimo relatywnie szerokiej autonomii środowisko okazało się niezdolne do samoregulacji mającej na celu skorygowanie problemów takich, jak niski poziom nauki i nauczania (o których w trakcie debat donosiły media i ministerstwo) czy „feudalne” stosunki przełożony–podwładny (na co zwracali uwagę szeregowi pracownicy szkół wyższych). Winą za niezdolność do ukształtowania systemu zgodnie z wymaganiami interesariuszy sami akademicy obarczali tychże interesariuszy (państwo, studentów i rynek) oraz związane z wywieraną przez nich presją ograniczenie autonomii, a rozwiązanie widzieli w przywróceniu przynajmniej części szkół pełnej niezależności.

Problem, na jaki się tu natykamy, dotyczy odmiennego rozumienia pojęcia „autonomii” przez interesariuszy akademii i samych akademików.

Dla interesariuszy autonomia uniwersytetów oznacza niezależność połączoną z odpowiedzialnością za społeczne efekty ich działań. Uniwersytety powinny być niezależne w takim zakresie, w jakim będzie im to umożliwiać bardziej efektywne działanie na rzecz dobra społecznego.

Z kolei dla akademików – szczególnie tych, którym bliskie są idee Humboldta – autonomia nie oznacza konieczności wzięcia odpowiedzialności za społeczne efekty działań uniwersytetów, zwłaszcza jeśli miałyby to w jakimkolwiek stopniu zaburzyć realizację dwóch głównych misji akademickich. Uczeń i ich instytucje ponoszą odpowiedzialność, ale nie wobec swoich współczesnych, lecz wobec zasad uniwersalnych, zapośredniczonych przez środowisko akademickie.

Abstrahując od faktu, że uniwersytety nigdy nie miały absolutnej niezależności, czasy współczesne – w których nauka i nauczanie na poziomie wyższym cechują się znacznie większą wagą społeczną (i kosztownością), a uniwersytety funkcjonują

Dla interesariuszy
autonomia
uniwersytetów oznacza
niezależność połączoną
z odpowiedzialnością
za społeczne
efekty ich działań.
Z kolei dla akademików
autonomia nie oznacza
konieczności wzięcia
odpowiedzialności za
społeczne efekty działań
uniwersytetów

w ramach społeczeństw demokratycznych – wydają się wyjątkowo źle dopasowane do idei humboldtowskiej uniwersalistycznej odpowiedzialności.

Spółeczeństwa demokratyczne i liberalne z zasady nie obdarzają żadnej społecznej instytucji bezwzględny szacunkiem i nienaruszalnym zaufaniem. Status taki nie przysługuje ani władzom politycznym, ani religijnym, nie może też przysługiwać środowisku akademickiemu. Można podejrzewać, że autonomia w humboldtowskim wydaniu nie załagodziłaby, tylko zaostrzyła kryzys legitymizacji zarówno w stosunkach między akademią i jej społecznym otoczeniem (którego priorytety byłyby traktowane jako drugorzędne wobec woli środowiska), jak i – co zobaczymy za chwilę – pomiędzy różnymi kategoriami pracowników akademickich.

Ten ostatni problem wiąże się z kwestiami wewnątrzakademickimi. W okresie debaty nad reformą minister Barbary Kudryckiej krytyczne głosy dotyczące szkół wyższych nie dobiegały wyłącznie z ich społecznego otoczenia. Jedną z głównych kategorii aktorów (biorących udział w debacie głównie w latach 2008–2009) byli wypowiadający się anonimowo, w większości niebędący samodzielnymi pracownikami naukowymi, „szarzy akademicy”. W ich medialnych wypowiedziach profesorska władza była nazywana „akademickim feudalizmem”. Rozwiązanie związanych z nią problemów widzieli oni w ustanowieniu systemu opierającego się w jak najmniejszym stopniu na ocenach i działaniach „uznaniowych” – przy

czym przez „uznaniowość” rozumiano głównie przejawy profesorskiej suwerenności. Obraz akademii w wypowiedziach „szarych akademików” – mimo że w momencie ich formułowania „kultura akademicka” dominowała jeszcze nad „korporacyjną” – jest zadziwiająco zbieżny z obrazem nieregulowanych interakcji budowanym w teoriach zakładających ekonomiczną racjonalność jednostek. To znaczy: profesorowie wykorzystują swoją władzę, by wyzyskiwać młodszych pracowników, blokując jednocześnie ich awans zawodowy. Procedura *peer-review* jest całkowicie uzależniona od kapitału społecznego ocenianych jednostek – przy czym to młodszy pracownicy, jako „wasale”, którzy mogą być bezkarnie atakowani, padają najczęściej ofiarą profesorskich starć. Inni pracownicy uniwersytetów – tak zajmujący wysokie, jak i niskie pozycje na drabinie kariery akademickiej – nie są generalnie godni zaufania. „Szarzy akademicy” przejawiali niewiarę „w to, że jednostkowa wolność pracowników uniwersytetów (do oceny swoich kolegów, do zatrudniania pracowników, do podejmowania jakichkolwiek działań nieopierających się na ścisłych, formalnych kryteriach) zostanie wykorzystana do czegokolwiek poza

realizacją materialnych interesów dysponujących nią osób” (Stankiewicz 2018b, s. 158). Brak zaufania, wiara w panujący na uniwersytecie zuniwersalizowany egoizm oraz w to, że nie istnieją żadne wspólnotowe normy ograniczające interesowne działania jednostek – spowodowały, że „szarzy akademicy”, myśląc o koniecznych reformach, dochodzili do podobnych wniosków, co zwolennicy idei technokratycznej. Rozwiązanie problemów akademii widzieli w powszechnym nadzorze, kwantyfikacji efektów pracy i outsourcingu władzy poza polską akademię – głównie przez oparcie się na międzynarodowym, a nie lokalnym *peer*

—
Obraz akademii
w wypowiedziach
„szarych akademików”
jest zadziwiająco
zbieżny z obrazem
nieregulowanych
interakcji, budowanym
w teoriach zakładających
ekonomiczną
racjonalność jednostek.
To znaczy: profesorowie
wykorzystują swoją
władzę, by wyzyskiwać
młodszych pracowników,
blokując jednocześnie ich
awans zawodowy

review. Był to według nich jedyny sposób na przełamanie „lokalnych układów” i uniemożliwienie – zmniejszającego motywację do pracy i uderzającego w całą polską naukę – wyzysku młodszych pracowników.

Powyższy obraz można uznać za zafałszowany, a samą obecność wypowiedzi „szarych akademików” w przestrzeni publicznej za efekt medialnej nagonki na toczące walkę z ministerstwem akademickie władze. Niemniej jednak wiele elementów przedstawionej tu diagnozy pojawia się zarówno w lokalnej, jak i światowej literaturze dotyczącej szkół wyższych. Przypisywanie autorstwa artykułów osobom dominującym w hierarchii, ale niemającym realnego wkładu w wykonaną pracę (*coercive authorship*), czyli *de facto* wyzysk młodszych pracowników, to temat poruszany w wielu publikacjach dotyczących szkolnictwa wyższego. Sieci kapitału społecznego i związaną z nimi praktykę zatrudniania wyłącznie własnych protegowanych opisuje np. Toshio Yamagishi w swojej książce dotyczącej zaufania. Bogata literatura dotyczy także innych, niekoniecznie związanych z nadużyciami władzy, akademickich patologii (najbardziej aktualnym tematem jest, wspominany już, kryzys replikacji), czy negatywnych tendencji specyficznych dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego (zajmowali się tym m.in. Goćkowski i Kisiel, Wieczorek, Kwiek). We wszystkich tych wypadkach czynnikiem, który przyczynia się do upowszechnienia nieprawidłowych zachowań, jest niski poziom ich wewnątrzśrodowiskowej penalizacji.

We wszystkich wypadkach akademickich patologii związanych z nadużyciami władzy czynnikiem, który przyczynia się do upowszechnienia nieprawidłowych zachowań, jest niski poziom ich wewnątrzśrodowiskowej penalizacji

Opis rzeczywistości organizacyjnej uniwersytetów, w największym stopniu zbieżny z diagnozą „szarych akademików”, można odnaleźć u Franka Lutza. Zaproponowany przez tego badacza model działania akademii powstał w kontrze wobec teorii opisujących uniwersytet jako organizacyjny „kosz na śmieci” (*garbage can model*), czyli zorganizowaną anarchię, w której większość działań oparta jest na „luźnych powiązaniach” (*loose coupling*). Miałyby one zastępować nadzór i hierarchiczny przymus stałą komunikacją, współpracą i szukaniem konsensusu. W rzeczywistości, twierdzi Lutz, wiele z podejmowanych na uniwersytetach decyzji cechuje się administracyjną i biurokratyczną sztywnością (to znaczy w terminologii wykorzystywanej przez niego teorii są one „silnie powiązane”), z kolei niektóre są podejmowane poza jakimkolwiek reżimem kontroli, nawet takiej, jaką mogą sprawować inni członkowie akademickiej wspólnoty (są więc „niepowiązane”). Tym, co determinuje oscylację między silnym powiązaniem a jego brakiem, są interesy mających władzę jednostek oraz imperatyw ochrony organizacyjnego *status quo*. Lutz zwraca uwagę na to, że stopień, w jakim nasze kontakty z akademią są zapośredniczone przez działające nakazowo i odporne na negocjacje mechanizmy administracyjne, jest odwrotnie proporcjonalny do pozycji, jaką zajmujemy w danej instytucji szkolnictwa wyższego. Studenci, doktoranci i młodzi pracownicy naukowi są rutynowo poddawani biurokratycznym praktykom, które nie mogą być zastosowane wobec profesorów. Dodatkowo pole manewru danej grupy, jej wolność wyboru w ramach systemu, jest ograniczana przez interesy wszystkich grup stojących w hierarchii wyżej od niej. Interes usytuowanych w niej najwyżej profesorów – a tym samym *status quo* systemu – jest chroniony nawet za cenę całkowitej rezygnacji, jeśli zajdzie taka potrzeba, z jakichkolwiek formalnych procedur

przesądzających o tym, czy dana decyzja powinna czy nie powinna być podjęta (to właśnie takie procesy decyzyjne Lutz nazywa niepowiązanymi, *uncoupled*).

Powyższy obraz organizacyjnej rzeczywistości jest nam dobrze znany. Organizacje, których interes utożsamiany jest z interesem ich elit i które bronią owe elity za wszelką cenę, nie należą przecież do rzadkości (dobrym przykładem jest postępowanie Kościoła katolickiego wobec oskarżeń o pedofilię księży). Zaskakiwać jednak może łatwość, z jaką Lutz narzuca wzorzec „przechwycenia przez elity” (*elite capture*) na świat akademicki. W proponowanym przez niego ujęciu uniwersytety bronią swojej organizacyjnej specyfiki za pomocą wyidealizowanego obrazu akademii jako luźno powiązanej, „zorganizowanej anarchii”, oferującej wolność wszystkim swoim członkom. W rzeczywistości wolność jest ściśle reglamentowana zgodnie z pozycją w organizacyjnej hierarchii, a istnienie kategorii osób leżących całkowicie poza obszarem regulacji (profesorów) dodatkowo zmniejsza pole manewru wszystkich pozostałych grup aktorów.

Model Lutza może pomóc zrozumieć specyficzną perspektywę „szarych akademików”. Młodszy pracownicy wystawieni z jednej strony na władzę profesorów, którzy nie ponoszą za swoje działania odpowiedzialności, a z drugiej na sztywne (przynajmniej dopóki nie spotkają się z profesorską suwerennością) mechanizmy administracyjne, mogą uznać,

że w rzeczywistości nie istnieją żadne – ani zakorzenione w wewnątrzorganizacyjnych regulacjach, ani w organizacyjnej kulturze czy etyce zawodowej – podstawy do przeciwstawienia się niesprawiedliwemu traktowaniu. Ich los w ostatecznym rachunku zależy wyłącznie od dobrej woli przełożonych, a cała struktura organizacyjna jawi się jako pozbawione jakichkolwiek trwałych reguł odbicie gry profesorskich interesów: stan natury, który można zorganizować jedynie za pomocą quasi-autorytarnych form władzy.

Teksty Piotra Sztompki zostały w tym artykule wykorzystane jako baza dla rekonstrukcji koncepcji humboldtowskiej ze względu na ich aktualność. Ich dodatkową zaletą jest to, że Sztompka nie cofa się przed daniem wyrazu antyegalityzmowi idei Humboldta. W trzech cytowanych tekstach wielokrotnie podkreśla on wszechobecność powiązań hierarchicznych oraz zasadniczą rolę autonomii rozumianej jako suwerenność profesorów względem wszystkich innych przedstawicieli akademickiej wspólnoty. Uzasadnieniem dla akademickiej hierarchii jest jej merytokratyczność. Uzasadnieniem dla autonomii jest bezinteresowność obdarzonych nią jednostek. Niestety, zarówno merytokratyczność ścieżek awansu, jak i bezinteresowność profesorów nie są nam dane z samego faktu zanurzenia w „kulturze akademickiej”. Wymagałaby one, gdyby miały rzeczywiście istnieć, stałej pracy wewnątrzśrodowiskowego nadzoru i penalizacji, a także instytucjonalnej przemysłowości – nie całkiem odmiennych od pracy i przemysłowości, jaka wymagana jest od grup zarządzających dobrami wspólnymi. Biorąc pod uwagę zarówno zdanie polskich szeregowych pracowników akademickich, jak i literaturę przedmiotu można, jak sądzę, postawić hipotezę, że praca ta nie była na polskich uniwersytetach wykonywana w sposób satysfakcjonujący.

Uniwersytety bronią swojej organizacyjnej specyfiki za pomocą wyidealizowanego obrazu akademii jako luźno powiązanej, „zorganizowanej anarchii”, oferującej wolność wszystkim swoim członkom. W rzeczywistości wolność jest ściśle reglamentowana zgodnie z pozycją w organizacyjnej hierarchii

PODSUMOWANIE

Główne sekcje tego artykułu dotyczyły dwóch konkurencyjnych koncepcji akademickiej rządności. Wskazano na główne problemy, które się z nimi wiążą. W koncepcji technokratycznej są to wysokie koszty nadzoru i wytwarzane przez niego przewrotne bodźce, potencjał do wypierania bodźców moralnych oraz ograniczenie możliwości podejmowania ryzyka. W koncepcji humboldtowskiej to ahistoryczna ideologiczność, generowanie kryzysów legitymizacji społecznej i wewnątrzorganizacyjnej, możliwość wyrodzenia się w anarchiczny autorytaryzm.

Obie perspektywy, co stwierdzono już wcześniej, nie spotykają się często. Winę za to ponoszą zarówno ich sztywne i w dużym stopniu przeciwstawne założenia, jak i kontekst ich wykorzystania – obie bowiem są dyskursywną bronią służącą opozycyjnym grupom do walki o kontrolę nad potężnym polem organizacji, jakim jest (w tym wypadku polski) system szkolnictwa wyższego i nauki.

Próba rekonstrukcji obu idei sugeruje, że dodatkową przyczyną niemożności porozumienia między nimi jest ich – z braku lepszego słowa – komplementarność. Idea humboldtowska stanowi dobrą receptę na problemy generowane przez koncepcję technokratyczną. Nie ma w tym nic dziwnego, ponieważ została stworzona w kontekście organizacji służących kształceniu i wytwarzaniu wiedzy, podczas gdy wzorzec technokratyczny ma wiele cech reformy instytucjonalnej (*institutional reform*), wprowadzanej w życie bez uwzględnienia kontekstu jej implementacji. Patrząc z drugiej perspektywy: racjonalne zarządzanie jest zanurzone w kapitalistycznej i demokratycznej współczesności, podczas gdy idea humboldtowska jest archaiczna i zideologizowana. Dostosowując szkoły wyższe do ich obecnego kontekstu działania i czyniąc je bardziej czułymi na preferencje interesariuszy, model technokratyczny dba o społeczną legitymizację, którą „kultura akademicka” z zasady odrzuca. Stanowi także (to punkt, w którym zgadzają się ministerialni eksperci, „szarzy akademicy” i przywoływany tu Frank Lutz) antidotum na zdegenerowane, ekstraktywne formy profesorskiej autonomii. Wszystkie te cechy wynikają z faktu, że współczesna nauka o zarządzaniu publicznym wyrosła z oporu wobec – pozbawionych społecznej odpowiedzialności, z łatwością rozpraszających winę za własne niedoskonałości i przedkładających sztywne procesy administracyjne nad dobro własnych klientów – organizacji biurokratycznych ery progresywnej, do których uniwersytety są na wielu poziomach podobne.

To splecenie i fakt, że obie koncepcje wydają się stworzone do walki z problemami ucieleśnianymi przez ich przeciwnika, nie tylko uniemożliwia ich zwolnikom wzajemną komunikację, ale samo w sobie komplikuje proces reformowania szkół wyższych.

Komplikuje go, ponieważ oba wzorce dominują na polu propozycji rozwiązań organizacyjnych, utrudniając tym samym przebicie się rozwiązaniom dopasowanym tak do współczesnego kontekstu działania uniwersytetów, jak i do, nieulegającego zasadniczym zmianom, rdzenia ich działalności. Dodatkowo nawet pobieżna analiza potwierdza, że żadna z nich nie jest w stanie dać odpowiedzi na pytanie o rolę

Perspektywy technokratyczna i humboldtowska nie spotykają się ze sobą często. Winę za to ponoszą zarówno ich sztywne i w dużym stopniu przeciwstawne założenia, jak i to, że obie są dyskursywną bronią służącą opozycyjnym grupom do walki o kontrolę nad systemem szkolnictwa wyższego i nauki

—
 Żadna z opisanych tu koncepcji uniwersytetu nie jest w stanie dać odpowiedzi na pytanie o rolę i formę szkół wyższych we współczesnym świecie. Nie zapewni nam jej również ich kombinacja

i formę szkół wyższych we współczesnym świecie. Nie zapewni nam jej również ich kombinacja. Każda z opisywanych tu idei wykazuje poważne deficyty, które pozostają do siebie w takiej relacji, że nie można mieć nadziei, iż hybrydyzacja obu porządków uwydatni ich silne strony i zredukuje słabe. Naukowe zarządzanie, podobnie jak humboldtowska „kultura akademicka”, jest koncepcją wysoce abstrakcyjną, zakorzenioną w serii nieweryfikowalnych (czy może lepiej byłoby powiedzieć: jawnie błędnych) założeń dotyczących ludzkiej natury³. Próba jego implementacji, podobnie jak próby stosowania innych niespecyficznych, uniwersalistycznych recept instytucjonalnych, natrafia na silny opór

ze strony organizacji czy społeczności, które są im poddawane. Najbardziej prawdopodobnym efektem takich reform w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza biorąc pod uwagę wysoki poziom autonomii środowiska akademickiego, jest więc nie tyle całkowita transformacja akademii, co hybrydyzacja form starych i nowych. A najbardziej prawdopodobną formą hybrydyzacji jest zastosowanie nowych zasad tak, jak były stosowane stare, proporcjonalnie do pozycji danej jednostki w systemie akademickim. W efekcie implementacja technokratycznej reformy i jej hybrydyzacja może nas umieścić w najgorszym z możliwych światów, splatającym wybiórczo negatywne strony obu koncepcji w systemie, w którym nasilenie biurokratycznego przymusu nie uczyni wiele dla ograniczenia profesorskiej samowoli.

Powyższe stwierdzenie nie jest czysto spekulatywne. Implementacja podobnych reform w systemach szkolnictwa wyższego i nauki innych krajów często prowadzi do hybrydyzacji – dalszej biurokratyzacji nienaruszającej zasad działania akademickiej profesji – albo mniej lub bardziej karykaturalnych systemów nadzoru. W tych systemach zwiększona centralizacja separuje władze od zarządzanych przez nie organizacji i czyni je głuchymi na sygnały płynące od szeregowych członków społeczności akademickiej, by – ostatecznie – zmniejszyć efektywność realizacji obu misji.

Pytanie, jakie należałoby w tym miejscu postawić, brzmi: czy istnieją jakieś alternatywy?

Z jednej strony odpowiedź musi być negatywna – nie istnieją rozwiązania alternatywne wobec tutaj dyskutowanych, które oferowałyby nam gotowe, zdadne do implementacji na dużą skalę recepty organizacyjne oraz które, co równie ważne, miałyby zbliżoną rozpoznawalność i legitymizację.

Jednocześnie można, jak sądzę, mówić o rodzącym się paradygmacie myślenia o sprawach społecznych, który pozwala nam wyjść poza obie opisywane tu perspektywy i zrekonstruować nasz sposób myślenia o akademickiej rządności. „Prehistorią” tego nurtu są prace Elinor Ostrom dotyczące zarządzania dobrami wspólnymi. Jego współczesnością – by wymienić najważniejszych autorów – teoria zaufania i pułapek społecznych Bo Rothsteina, ekonomia instytucjonalna Darona Acemoglu i Jamesa Robinsona oraz teoria kooperacji Samuela Bowlesa i Herberta

3 Główna sprzeczność między obydwoma koncepcjami, gdyby sprowadzić je do ich bazowych założeń, jest zbliżona do toczącego się od zarania współczesności sporu między koncepcjami, które – w formie paradygmatycznej – sformułowali Thomas Hobbes i Jean-Jacques Rousseau (Wrangham 2019).

Gintisa. To, co łączy te ujęcia, to ich złożony stosunek wobec teorii racjonalnego wyboru. Każde z nich używa jej języka, jednocześnie starając się pokazać, że opisywane przez nią problemy są przez empiryczne ludzkie społeczności rozwiązywane za pomocą strategii, które zwolennicy „klasycznej” wersji tej teorii uznawali za niemożliwe do realizacji. Drugim elementem wspólnym, stawiającym je w ostrej opozycji wobec – z natury swojej hierarchicznych – ujęć prezentowanych w tym artykule, jest ich demokratyczność. Trzecim – zakorzenienie w empirii.

Wnioski dotyczące warunków udanej kooperacji, które płyną z przywoływanych powyżej teorii, mogłaby brzmieć:

Po pierwsze – idąc za Ostrom – samorządne społeczności, nieopierające się na hierarchicznym „łańcuchu dowodzenia”, są możliwe do realizacji, o ile możliwa jest stała, dokonywana na równych zasadach i posiadająca konsekwencje instytucjonalne komunikacja między ich członkami. To, że komunikacja „posiada konsekwencje instytucjonalne”, oznacza, że zasady rządzące daną społecznością mogą być zmieniane przez jej członków. Elastyczność i „lokalność” zasad działania ma znaczący i pozytywny wpływ na to, czy są czy nie są one przestrzegane. Ludzie chętniej przestrzegają zasad, w których procesie ustalania brali udział i które – z powodu swojej „lokalności” – lepiej odpowiadają organizacyjnej rzeczywistości w danym czasie i miejscu. „Lokalność” nie oznacza przy tym, że tego rodzaju koordynacja jest możliwa tylko na poziomie niewielkich grup. Wyższe poziomy organizacji, koordynacja międzygrupowa (czasami obejmująca wiele tysięcy osób) powinna się jednak opierać na strukturach budowanych dzięki grupom i ich reprezentantom. Oznacza to, że proces organizacji nie jest narzucany z góry, tylko dokonuje się oddolnie, a struktury wyższego rzędu opierają się na mocnych fundamentach „zagnieżdżonych” w nich struktur bazowych.

Po drugie, utrzymanie samorządnej społeczności wymaga wzajemnej obserwacji i gotowości do karania jednostek łamiących zasady. Odpowiedzią na łamanie zasad powinny być podlegające gradacji kary, aż do wykluczenia ze społeczności włącznie. Konsekwencją niemożności wykluczania odstępców jest stopniowe załamywanie się systemu zasad i dominacja jednostek realizujących interes własny kosztem całej społeczności. To albo doprowadza do spadku motywacji do działania wśród wyszukiwanych osób stojących niżej w hierarchii, albo do suboptymalnych stanów równowagi, w których jedynym racjonalnym wyborem jest – uderzające w efektywność całej organizacji – łamanie zasad.

Po trzecie, do najważniejszych zasobów pozwalających na efektywną kooperację należy zaufanie. Nie jest to wniosek przesadnie kontrowersyjny – zaufanie jest jednym z najpopularniejszych pojęć we współczesnych naukach społecznych. Przywoływani wyżej autorzy poświęcają jednak wiele uwagi czemuś, co można by nazwać instytucjonalną infrastrukturą zaufania – organizacyjnym i społecznym mechanizmom pozwalającym na jego wytwarzanie i podtrzymywanie. W ich ujęciu

Można, jak sądzę,
mówić o rodzącym się
paradygmacie myślenia
o sprawach społecznych,
który pozwala nam wyjść
poza obie opisywane
tu perspektywy
i zrekonstruować
nasz sposób myślenia
o akademickiej rządności

Samorządne
społeczności,
nieopierające się
na hierarchicznym
„łańcuchu dowodzenia”,
są możliwe do realizacji
o ile możliwa jest stała,
dokonywana na równych
zasadach i posiadająca
konsekwencje
instytucjonalne
komunikacja pomiędzy
ich członkami

zaufanie jest funkcją kilku czynników. Funkcją równości (w wersji minimum: równości wobec prawa czy obowiązujących zasad), funkcją przekonania o efektywności i sprawiedliwości mechanizmów administracyjnych, wreszcie funkcją infrastruktury moralnej motywującej jednostki do bycia godnymi zaufania.

Należałoby przy tym zauważyć, że mimo niekontrowersyjności stwierdzeń o roli, jaką zaufanie odgrywa w organizacjach (szczególnie tych, których pracownicy muszą wykazywać się dużą dozą niezależności), ani humboldtowska, ani technokratyczna idea rządności akademickiej nie poświęcają temu pojęciu znaczącej uwagi. Pierwsza z nich uznaje istnienie nienaruszalnego i niepoddającego się głębszej analizie zaufania za warunek wstępny trwania prawdziwego uniwersytetu, druga – równie apriorycznie – całkowicie je odrzuca, uznając nieufność za stan normalny i uzasadniając w ten sposób wszechobecność nadzoru.

Powyższa lista dotyczy tylko jednego z obszarów dyskutowanych w teoriach akademickiej rządności. Brakuje w niej odniesienia do kluczowej kwestii, jaką są kontakty szkół wyższych z ich społecznym otoczeniem. Ma ona jednak tę wartość, że opiera się na teoriach zakorzenionych w badaniach empirycznych. Jedną z konsekwencji aprioryczności ujęć, którym poświęcony jest ten artykuł, jest pozorność rozwiązań proponowanych i wprowadzanych przez ich zwolenników. Praca akademicka nie opiera się ani na całkowitej, nieskrępowanej wolności, ani na ścisłym wypełnianiu (i rozliczaniu) zadań narzuconych przez klientów szkół wyższych. Jej niezwykle istotną częścią są organiczne sieci wpółosobistych i wpółprofesjonalnych powiązań, zakorzenionych w szerszej przestrzeni norm i prestiżu. Organiczność tych form nie oznacza przy tym, że są one niepodatne na teoretyzację i korekcyjne

interwencje – tzn. że mówiąc o nich musimy, jak zwolennicy idei Humboldta i liberalni technokraci, idealizować je lub demonizować, rezygnując jednocześnie z ambicji ich udoskonalania.

Pomiędzy anarchiczną oligarchią a zduszeniem niezależności przez nieufną biurokrację jest, jak sądzę, miejsce na społeczność akademicką świadomą zasad swojego działania i w konsekwencji zdolną do samodoskonalenia. Zdolną także, co nie mniej ważne, do realistycznej oceny tego, co leży w jej interesie i do obrony tych interesów przed coraz bardziej asertywnymi klientami. Społeczność taka nie może jednak opierać się na ideologii – czy to w jej wersji kojącej lęk, czy motywującej do rewolucyjnych działań. Musi ona polegać jedynie na rzetelnym rozpoznaniu instytucjonalnej specyfiki naszej pracy oraz funkcji pełnionej przez nią we współczesnych społeczeństwach.

—

Pomiędzy anarchiczną oligarchią a zduszeniem niezależności przez nieufną biurokrację jest, jak sądzę, miejsce na społeczność akademicką świadomą zasad swojego działania i w konsekwencji zdolną do samodoskonalenia. Społeczność taka nie może jednak opierać się na ideologii

BIBLIOGRAFIA

- Acemoglu, D., Robinson, J. (2012). *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty*. New York: Crown Books.
- Andrews, M. (2013). *The Limits of Institutional Reform in Development: Changing Rules for Realistic Solutions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Bowles, S. (2016). *The Moral Economy: Why Good Incentives Are No Substitute for Good Citizens*. New Haven: Yale University Press.
- Bowles, S., Gintis, H. (2011). *A Cooperative Species Human Reciprocity and Its Evolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Burawoy, M. (2013). Redefinicja publicznego uniwersytetu: ramy analityczne. *Praktyka Teoretyczna*, 7(1), 13–30.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.
- Coccia, M. (2009). Bureaucratization in public research institutions. *Minerva*, 47(1), 31–50.
- Dawes, R. M. (1980). Social Dilemmas. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 169–193.
- Davis, A., Jansen van Rensburg, M., Venter, P. (2016). The impact of managerialism on the strategy work of university middle managers. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1480–1494.
- De Bruijn, H. (2003). *Managing performance in the public sector*. New York: Routledge.
- Doyle, T. P. (2006). Clericalism: Enabler of clergy sexual abuse. *Pastoral Psychology*, 54(3), 189–231.
- Dunleavy, P., Hood, C. (1994). From old public administration to new public management. *Public Money & Management*, 14(3), 9–16.
- Dziedziczak–Fołtyn, A. (2017). *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej. Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Foskett, N., Maringe, F. (2010). *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. London: Continuum.
- Frost–Arnold, K. (2013). Moral trust & scientific collaboration. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 44(3), 301–310.
- Goćkowski, J., Kisiel, P. (red.) (1994). *Patologia i terapia życia naukowego*. Kraków: Universitas.
- Greenland, P., Fontanarosa, P. B. (2012). *Ending Honorary Authorship*. American Association for the Advancement of Science.
- GUS (1939). *Mały rocznik statystyczny 1939*. Warszawa: GUS.
- GUS (2010). *Mały rocznik statystyczny Polski 2010*. Warszawa: GUS.
- GUS (2019). *Mały rocznik statystyczny Polski 2019*. Warszawa: GUS.
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science*, 162(3859), 1243–1248.
- Hood, C. (1995). The 'New Public Management' in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2–3), 93–109.
- Ioannidis, J. P., Stanley, T. D., Doucouliagos, H. (2017). *The power of bias in economics research*. Oxford: Oxford University Press.
- Krücken, G., Blümel, A., Kloke, K. (2013). The managerial turn in higher education? On the interplay of organizational and occupational change in German academia. *Minerva*, 51(4), 417–442.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kwiek, M. (2016). *From privatization (of the expansion era) to de-privatization of the contraction era: A national counter-trend in a global context*. W: S. Slaughter, B.J. Taylor (red.), *Higher Education, Stratification, and Workforce Development* (s. 311–329). Cham: Springer.
- Lane, J. E. (2000). *New Public Management: An Introduction*. London: Routledge.
- Leeuw, F. L. (1996). Performance auditing, new public management and performance improvement: Questions and answers. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 9(2), 92–102.
- Lutz, F.W. (1982). Tightening up loose coupling in organizations of higher education. *Administrative Science Quarterly*, 27(4), 653–669.
- Maxwell, S.E., Lau, M.Y., Howard, G.S. (2015). Is psychology suffering from a replication crisis? What does “failure to replicate” really mean? *American Psychologist*, 70(6), 487–498.
- Mirowski, P. (2011). *Science-mart*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moe, T. M. (1984). The new economics of organization. *American Journal of Political Science*, 28(4), 739–777.

- Murrell, P. (1993). What is shock therapy? What did it do in Poland and Russia? *Post-Soviet Affairs*, 9(2), 111–140.
- Ortmann, A., Colander, D. (1997). A simple principal-agent experiment for the classroom. *Economic Inquiry*, 35(2), 443–450.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ostrom, E., Walker, J., Gardner, R. (1992). Covenants with and without a Sword: Self-governance is possible. *American Political Science Review*, 86(02), 404–417.
- Potts, J. (2009). The innovation deficit in public services: The curious problem of too much efficiency and not enough waste and failure. *Innovation: Management, Policy & Practice*, 11(1), 34–43.
- Rothstein, B. (2005). *Social traps and the problem of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saltelli, A., Funtowicz, S. (2017). What is science's crisis really about? *Futures*, 91, 5–11.
- Schofer, E., Meyer, J.W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898–920.
- Stankiewicz, Ł. (2012). Pozycja studentów na uniwersytecie przyszłości. Analiza wybranych dokumentów z debaty nad reformą szkolnictwa wyższego. *Ars Educandi*, IX, 238–258.
- Stankiewicz, Ł. (2016). Krytyka umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce i Stanach Zjednoczonych. Analiza dyskursu mediów masowych. *Forum Oświatowe*, 28(1), 109–130.
- Stankiewicz, Ł. (2018a). *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Kraków: Impuls.
- Stankiewicz, Ł. (2018b). 'Szarych akademików' fantazje o władzy sprawiedliwej. Głosy szeregowych pracowników akademickich w debacie nad przyszłością uniwersytetu. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 19(3), 142–165.
- Strathern, M. (2010). *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. London: Routledge.
- Suchman, M.C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *The Academy of Management Review*, 20(3), 571–610.
- Sztompka, P. (2014a). Po kongresie kultury akademickiej. *Nauka*, 2, 19–25.
- Sztompka, P. (2014b). Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur. *Nauka*, 1, 7–18.
- Sztompka, P. (2017). Autonomia – fundament kultury akademickiej. *Nauka*, 3, 7–13.
- Tian, X., Azpurua, J., Hine, C., Vaidya, A., Myakishev-Rempel, M., Ablueva, J., Seluanov, A. (2013). High-molecular-mass hyaluronan mediates the cancer resistance of the naked mole rat. *Nature*, 499(7458), 346–349.
- Twardowski, K. (2008). O dostojęństwie Uniwersytetu. W: J. Sójka (red.), *Fenomen uniwersytetu* (s. 11–20). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Varoufakis, Y., Halevi, J., Theocarakis, N. (2012). *Modern Political Economics: Making Sense of the Post-2008 World*. London: Routledge.
- Wieczorek, J. (2010). *Etyka i patologie polskiego środowiska akademickiego*. Kraków: Niezależne Forum Akademickie.
- Wolf, A. (2009). *Does Education Matter? Myths About Education and Economic Growth*. London: Penguin.
- Wrangham, R. (2019). *The Goodness Paradox: The Strange Relationship Between Virtue and Violence in Human Evolution*. New York: Pantheon.
- Yamagishi, T. (2011). *Trust: The Evolutionary Game of Mind and Society*. Tokyo: Springer.
- Zimniak-Hańajko, M. (2013). Wokół reformy. Szkolnictwo wyższe w polskim dyskursie prasowym. *Praktyka Teoretyczna*, 1(07), 107–142.

Źródła internetowe

- Anderson, R. D. (2004). *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford: Oxford University Press. Pobrane z: <https://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780198206606.001.0001/acprof-9780198206606> (dostęp: 13.08.2019).
- Humboldt, W. von. (2010). *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. Pobrane z: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf?sequence=1> (dostęp: 13.08.2019).
- Ioannidis, J. P. A. (2016). Why Most Clinical Research Is Not Useful. *PLoS Medicine*, 13(6). Pobrane z: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002049> (dostęp: 13.08.2019).
- Ostrowicka, H., Stankiewicz, Ł. (2018). The truths of business and the lies of academia: The order of discourse on higher education in Poland. *Higher Education Research & Development*, 1–14. Pobrane z: <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1545746> (dostęp: 14.08.2019).

Between Community and Technocracy: Two Models of Academic Governance and Their Problems

Abstract: The aim of this paper is to present and confront two models of academic governance. The first one is the humboldtian model that is popular with the academic community. The second one is based on the economised account of human behaviour and is often used by the reformers of higher education and science systems.

The author points to the problems that both models generate when applied to modern universities. The humboldtian idea is ideological, it generates legitimisation crises in relations between university and its social environment (and within the university itself), and it seems to be unable to create organisational structures that are up to its own (high) standards. The second, technocratic model wastes resources on bureaucratic audit mechanisms that tend to generate perverse incentives, crowds out incentives of the ethical and communal kind, and fails to account for the uncertainty that is present whenever we engage in innovative activities such as science or teaching.

The author suggests that both ideas are complementary – each of them acts as an antidote to the problems generated by the other. This makes their reconciliation impossible, while at the same time lets them dominate the field of discussion, excluding other – potentially more productive – ways of thinking about academic governance.

Keywords: Public policy, university, Humboldt, governance.

KONCEPCJA POD NAZWĄ
UNIWERSYTET-IDEA
Z PERSPEKTYWY
WARTOŚCI, TRADYCJI
I TERAŹNIEJSZOŚCI
UCZELNI

Jerzy Woźnicki*

Streszczenie: W artykule rozważana jest koncepcja określana jako uniwersytet-idea. Została ona zaproponowana przez Jerzego Hausnera, w bezpośrednim powiązaniu z modelami o nazwach firma-idea oraz miasto-idea.

Celem artykułu jest skonfrontowanie opublikowanej charakterystyki tej propozycji z wcześniejszymi, wybranymi analizami poświęconymi idei uniwersytetu, dostępnymi w literaturze. Na tym tle autor artykułu odwołuje się do pojęć o fundamentalnym znaczeniu na gruncie uniwersytetu, w tym do tradycji i wartości akademickich oraz autonomii i kultury instytucjonalnej – z uwzględnieniem powiązania warstwy ideowej ze sferą *governance* w uczelni i z nawiązaniem do roli przywództwa. W swym opisie uniwersytetu-idei autor stosuje eksperymentalny sposób narracji, łącząc własne elementy tekstu z fragmentami autorstwa J. Hausnera, wyróżnionymi kursywą.

W konkluzji, na tle uwag oceniających stan szkolnictwa wyższego w Polsce, autor przedstawia tezę o przygotowaniu i potencjalnej zdolności niektórych uczelni do wprowadzania zmian w kierunku modelu uniwersytetu-idei, formułując własną propozycję sposobu rozumienia tego pojęcia.

Słowa kluczowe: idea uniwersytetu, wartości akademickie, autonomia instytucjonalna, kultura instytucjonalna, społeczność akademicka, szkolnictwo wyższe.

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KIR.2019.7.05

WSTĘP

Artykuł zawiera rozwinięcie zaproponowanej przez Jerzego Hausnera koncepcji instytucjonalnego modelu uniwersytetu pod nazwą uniwersytet-idea. Uniwersytet to instytucja o wielowiekowej historii. Licząc od początków tradycji Uniwersytetu w Bolonii zbliżamy się do tysiąclecia historii uniwersytetów europejskich (obchody planowane są na rok 2088), a sięgając do dokonań Akademii Platońskiej okres ten należy wydłużyć o kilka wieków. W tym długim okresie uniwersytety rozwijały się, zmieniały swoją organizację i dostosowywały do zmian ustawowych oraz postępu wiedzy.

Ostatnie stulecia przyniosły intensywny przyrost liczby uczelni akademickich i znaczne ich zróżnicowanie. Wyzwania związane z koniecznością nadania wyższemu wykształceniu charakteru masowego – w związku z potrzebami rynku pracy i ogromnym wzrostem aspiracji społecznych w XX wieku w całej Europie – zaowocowały nawet nadmiarowym rozwojem instytucjonalnym w krajowych systemach szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w sektorze niepublicznym. Trendy rozwojowe oraz problemy z tym związane stały się motorem dynamicznego rozwoju badań nad szkolnictwem wyższym. W ostatnich dekadach w piśmiennictwie można znaleźć wiele prac poświęconych idei uniwersytetu oraz uwarunkowaniom rozwojowym systemu szkolnictwa wyższego¹. Obszar refleksji ideowej w tym zakresie – ze względu na specyfikę instytucji, jaką stał się i pozostaje uniwersytet – od dawna był przedmiotem rozważań uznawanych za atrakcyjne intelektualnie. Usprawiedliwia to używanie określenia „fenomen uniwersytetu”, albowiem wielowiekowe tradycje i wartości akademickie zachowały

Uważa się, że uniwersytet, będąc jednym z największych osiągnięć naszej cywilizacji w sferze instytucji, trwa dzięki swej idei

* Prof. Jerzy Woźnicki, prezes Fundacji Rektorów Polskich, dyrektor Instytutu Społeczeństwa Wiedzy. Wydział Administracji i Nauk Społecznych Politechniki Warszawskiej, e-mail: frpfund@pw.edu.pl.

¹ Zob. np. Brzeziński, Nowak (red.) (1997); Sadlak, Altbach (red.) (1997); Altbach, McGill Peterson (red.) (2007); Curaj, Scott, Vlasceanu, Wilson (red.) (2012).

w znacznej mierze swoją aktualność. Uważa się, że uniwersytet, będąc jednym z największych osiągnięć naszej cywilizacji w sferze instytucji, trwa dzięki swej idei. Nie ma wątpliwości, że w uczelniach akademickich, także tych współczesnych, warstwa ideowa często zyskuje przewagę nad sferą organizacyjną, a tradycyjna kultura uczelni dominuje jej strategię rozwojowe. To m.in. dlatego idea uniwersytetu stała się przedmiotem wielu prac, także w Polsce.

Artykuł niniejszy został napisany w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: czy podążając za hasłem uniwersytet-idea zyskujemy możliwość wydobywania, poddania analizie oraz scharakteryzowania nowych uwarunkowań i czynników, które mogą się stać podstawą dla rozwoju koncepcji, modelu i idei uniwersytetu. Być może na tej drodze łatwiej będzie odnaleźć nowe sposoby podkreślające znaczenie niezmienności wartości akademickich – ale i aktualizujące pewne elementy klasycznej idei uniwersytetu, z nowym ich uzasadnieniem lub naświetleniem. Autor artykułu rozważa te kwestie bardziej szczegółowo w p. 6 i 7, trzymając się języka i sposobu ujęcia przez Hausnera zagadnień przedstawionych w ramach koncepcji firma-idea albo miasto-idea. Pomysł autora na przedstawioną w tych punktach narrację własną poświęconą temu zagadnieniu – ale dotyczącą jedynie uniwersytetu – polega na wprowadzeniu do oryginalnego tekstu Jerzego Hausnera (Hausner 2017, slajdy 24–32, 66–70) własnych stwierdzeń autorskich lub alternatywnych fragmentów zdań i stwierdzeń rozwijających jego analizę poprzez zastępowanie słów: firma, miasto, określeniem: uniwersytet. Jednocześnie została zachowana, w ramach charakterystyki pojęcia uniwersytet-idea, frazeologia pomysłodawcy tego pojęcia, a częściowo zostało nawet zostawione brzmienie niektórych jego stwierdzeń lub ich fragmentów, co zaznaczono odmienną czcionką.

Intencją takiego nieco eksperymentalnego sposobu budowania przekazu jest zachowanie relacji pomiędzy koncepcją ogólniejszą nowego modelu-idei, ogłoszonego dla firmy i miasta, oraz jej adaptacją dedykowaną uniwersytetowi.

Na wstępie należy zadać sobie pytanie, co w istocie kryje się za nowym pojęciem/hasłem uniwersytet-idea i jakie nowe elementy może to wnieść do już wcześniej ogłoszonych tez, dotyczących idei uniwersytetu.

Wielowątkowej refleksji na temat sfery ideowej uniwersytetu poświęcone są dalsze części tego artykułu, w których zostały wykorzystane wybrane tezy, stwierdzenia lub fragmenty wcześniejszych publikacji jego autora, ze względu na ich ściśle powiązanie z analizowaną problematyką.

IDEA UNIwersYTETU W WYBRANYCH PUBLIKACJACH

Odwołujemy się w tym punkcie do wybranych prac z okresu transformacji ustrojowej w Polsce.

Kazimierz Z. Sowa przedstawia uniwersytet jako jeden z najbardziej złożonych tworców społecznych, będący od setek lat integralnym elementem struktury instytucjonalnej społeczeństw europejskich. Autor zwraca uwagę na genezę idei uniwersytetu, pisząc: „Można wskazać [...] trzy źródła, czy też trzy tradycje, które spłotyły się w idei i w kształcie uniwersytetu. Najstarszym składnikiem tej idei były niewątpliwie starożytne szkoły filozoficzne [...], Platowska Akademia, oraz Liceum Arystotelesa. Drugim składnikiem idei, a także kształtu uniwersytetu stał się wczesnośredniowieczny korporacjonizm społeczno-zawodowy, którego najdoskonalszym wyrazem była gildia. Trzecim wreszcie była, jak się zdaje, tradycja autonomicznych,

republikańskich wspólnot miejskich, które w niewiele późniejszym okresie wieków średnich (X–XII wiek) rodziły się w północnych Włoszech. [...] tam pojawiły się pierwsze uniwersytety. Są one zatem bez wątpienia dziedzictwem średniowiecznej Europy” (Sowa 2009, s. 5).

Jerzy Woźnicki zwraca uwagę na rolę uniwersytetu jako instytucji realizującej swoją tradycyjną misję, wiążącą się z badaniami naukowymi i kształceniem – ale także jako podmiotu, który dla dalszego swojego trwania i rozwoju musi uczestniczyć w procesie własnej transformacji, tworząc nowy model szkoły wyższej. „Uniwersytet [...] jest instytucją szczególną, której kulturotwórcza rola ma ogromne znaczenie. Uniwersytet jest instytucją powołaną do rozwijania i szerzenia wiedzy, instytucją, która odwołuje się do pewnych wartości wspólnych dla wszystkich uczelni akademickich, ale także buduje na tym fundamencie swoją własną tradycję. Każdy uniwersytet tworzy własną kulturę, kształtującą się w wieloletnim procesie wykonywania zadań i osiągnięcia celów, które składają się na określoną [...] misję, obejmującą badania naukowe i kształcenie akademickie. [...] Model szkoły wyższej [...] powinien być kształtowany tak, aby służył możliwie dobrze aktualnej misji uczelni i jej aktualizowanym zadaniom, nawet jeśli trzeba byłoby go zasadniczo przekształcać. Oznacza to postulat swoistego priorytetu misji, zadań i celów nad strukturą szkoły wyższej. Potrzebny jest więc taki model uczelni, który zapewni jej niezbędną elastyczność w zakresie organizacji i zarządzania” (Woźnicki 1998, s. 21–22).

W publikacji *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego* znajdujemy stwierdzenia dotyczące elementów kreujących ideę uniwersytetu: jego tradycji, misji, kultury instytucjonalnej, a także wyzwań stojących przed uniwersytetami w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Czytamy tam: „[...] im większą wagę uczelnia przywiązuje do swej tradycji i pozycji, tym istotniejsza dla niej samej jest jej własna kultura instytucjonalna, której kształtowanie wymaga troski i mądrości. [...] stopień rozwoju i poszanowania własnej kultury w uczelni staje się zatem znakiem jej tożsamości i autorytetu oraz miarą dojrzałości jej społeczności akademickiej. [...] Kultura instytucjonalna wzbogacana jest w relacjach uczelni z jej otoczeniem. Szkoły wyższe mają do wypełnienia misję akademicką oraz do odegrania rolę społeczną. O sposobie wypełnienia swojej misji uczelnie tradycyjnie rozstrzygają same, odwołując się do zasady autonomii. Środowiska akademickie w ostatnich latach udowodniły, że w swoim myśleniu o misji uczelni kierują się interesem kraju. [...] Uniwersytet, aby przetrwać w swej roli w XXI wieku, będzie musiał podlegać ewolucji. Wiele wskazuje na to, że będzie to oznaczać nie tyle zmiany powolne i w małej skali, ile raczej ewolucję istotną i dynamiczną” (Woźnicki 2007, s. 28–31).

Richard Lambert i Nick Butler zdiagnozowali europejski system szkolnictwa wyższego w kontekście wpływu uniwersytetu na kształtowanie życia gospodarczego Europy. Autorzy uznali, że europejskie uczelnie nie są w stanie sprostać temu wyzwaniu, szczególnie biorąc pod uwagę nasilającą się wśród nich globalną konkurencję. Ich zdaniem, jeżeli system szkolnictwa wyższego nie zmieni się, Europa zostanie w tyle pod względem innowacji i rozwoju technologicznego. Zdefiniowali

Model szkoły wyższej powinien być kształtowany tak, aby służył możliwie dobrze aktualnej misji uczelni i jej aktualizowanym zadaniom, nawet jeśli trzeba byłoby go zasadniczo przekształcać. Oznacza to postulat swoistego priorytetu misji, zadań i celów nad strukturą szkoły wyższej

Richard Lambert i Nick Butler zdiagnozowali europejski system szkolnictwa wyższego w kontekście wpływu uniwersytetu na kształtowanie życia gospodarczego Europy. Ich zdaniem, jeżeli system szkolnictwa wyższego nie zmieni się, Europa zostanie w tyle pod względem innowacji i rozwoju technologicznego

pożądane kierunki zmian: zróżnicowanie, a nie konformizacja („Europa potrzebuje wszystkich typów uczelni”), wzorce i aspiracje („kraje UE muszą zrobić więcej, nie tylko w celu rozpoznawania i premiowania jakości, ale także zidentyfikowania i korygowania słabych wyników”), dobre zarządzanie („dobre zarządzanie poprawi poziom autonomii i odpowiedzialności”), odpowiednie finansowanie (Lambert, Butler, s. 60–61).

Think-tank Fundacja Rektorów Polskich – Instytut Społeczeństwa Wiedzy (FRP-ISW), podsumowując zorganizowaną przez siebie w 2013 roku debatę, opublikował monografię *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*. Tym samym w środowisku akademickim rozpoczęto dyskusję nad założeniami dotyczącymi idei nowej misji społecznej szkolnictwa wyższego oraz służebności uczelni w XXI wieku. W książce w następujący sposób scharakteryzowano ideę uniwersytetu: „Uniwersytet ma długookresową misję, a nie tylko

krótko- i średniookresowe zadania i cele. Zgodnie ze średniowieczną tradycją jej istota to szerzenie i poszerzanie prawdy (wiedzy). Wielowiekowy proces realizacji misji wykreował kształt instytucjonalny i pozycję uniwersytetów, nadając im rangę wiodących instytucji kulturotwórczych. Dzieło uniwersytetów i one same stały się częścią dorobku cywilizacyjnego i dziedzictwa narodowego w poszczególnych krajach [...]. W dłuższym horyzoncie możemy zaobserwować, że uniwersytety przekształcają się w celu lepszego wywiązywania się ze swej zmieniającej się misji, zachowując jednak jej uniwersalne przesłanie i fundamentalne elementy swej tożsamości” (Woźnicki 2013, s. 7).

W Polsce nad przyszłością uniwersytetu debatowali w marcu 2014 roku – podczas Kongresu Kultury Akademickiej w Krakowie zorganizowanego z inicjatywy prof. Piotra Sztompki – wybitni polscy uczeni różnych dyscyplin. Poruszono wówczas najważniejsze problemy, dylematy i wyzwania, przed którymi stoją dziś krajowe uniwersytety oraz samo środowisko akademickie. Dyskusja miała wskazać, jakie są możliwości twórczego powiązania idei uniwersytetu z wyzwaniami nowych czasów. W tym kontekście przedstawiono postulat „rewitalizacji” kultury akademickiej w trzech obszarach: wartości, reguł postępowania i standardów osiągnięć.

Piotr Sztompka, podsumowując Kongres, tak nakreślił związek między ideą uniwersytetu a kulturą akademicką: „Kulturę rozumiem jako zbiór podzielanych w danej zbiorowości i akceptowanych przez jej członków idei (przekonań, poglądów, opinii) oraz co szczególnie ważne – reguł postępowania (wartości wskazujących godne cele, norm dyktujących godne sposoby osiągania celów oraz wzorców osobowych pokazujących, kim warto być). A kultura akademicka to ramy ideowe i normatywne wyznaczające pole aktywności społeczności uniwersyteckiej. Geneza kultury akademickiej jest dwojaka. Po pierwsze stanowi skumulowany efekt wielowiekowego artykułowania i krystalizowania się tradycji uniwersyteckiej – idei uniwersytetu. Po drugie zostaje ukształtowana przez aktualny szerszy kontekst funkcjonowania uniwersytetów: legislacyjny, polityczny, ekonomiczny, a w szczególności regulacje prawne czy administracyjne ogólnie wymuszające organizację życia uniwersyteckiego” (Sztompka 2014, s. 7–8).

Działania uniwersytetu muszą się odwoływać do wartości, których zbiór tradycyjnie towarzyszy rozwojowi szkół wyższych i obowiązuje od wieków w instytucjach akademickich. Jest to system wartości, który nawiązuje do etyki w jej wymiarze uniwersyteckim. Podstawę tego systemu stanowią wartości kształtujące pojęcie etyki nauczyciela akademickiego oraz zasady etyczne w nauce. Zasady zawodowej etyki wspólnoty akademickiej powinny współtworzyć kulturę uniwersytetu poprzez swoją dobrze ugruntowaną obecność w świadomości osób należących do środowisk akademickich (Woźnicki 2007, s. 24).

„Uniwersytety, jeśli chcą utrzymać swój autorytet i pozycję, powinny wprawdzie pozostawać świątyniami wiedzy, ale zarazem muszą stawać się centrami doskonałości – czego nie można osiągnąć bez innowacyjności i popierania postępu w sposób wyprzedzający otoczenie” (Woźnicki 2007, s. 25).

Przekształcając się, „uniwersytet w swej istocie musi jednak pozostawać konserwatywny, zwłaszcza w aspekcie odwoływania się do swych tradycyjnych wartości określających kontekst etyczny i kulturowy jego funkcjonowania. Oznacza to m.in. konieczność pielęgnowania w uczelni tradycyjnych, pozytywnych postaw, zachowań, dobrych obyczajów, stosowania ostrzejszych niż gdzie indziej zasad postępowania i ocen moralnych. Potrzebne jest utrzymanie szczególnego wyczulenia społeczności akademickiej na wszystkie przejawy zła, nieprawości, niegodziwości, w tym na łamanie prawa i wolności obywatelskich. Stanowi to także o obowiązku społeczności akademickiej zachowywania szczególnej wrażliwości na patologie w życiu publicznym. Oznacza to obowiązek publicznego reagowania wobec ostrych przejawów występowania takich patologii. [...] Jedną z wartości, do których musi się odwoływać uczelnia, budując swoją tradycję i rozwijając swą kulturę, jest jej polityczna neutralność” (Woźnicki 2007, s. 23–24).

Działania uniwersytetu muszą się odwoływać do wartości, których zbiór tradycyjnie towarzyszy rozwojowi szkół wyższych i obowiązuje od wieków w instytucjach akademickich. Jest to system wartości, który nawiązuje do etyki w jej wymiarze uniwersyteckim

„Uniwersytety, jeśli chcą utrzymać swój autorytet i pozycję, powinny wprawdzie pozostawać świątyniami wiedzy, ale zarazem muszą stawać się centrami doskonałości – czego nie można osiągnąć bez innowacyjności i popierania postępu w sposób wyprzedzający otoczenie”

IDEA I UNIWERSYTET. WARTOŚCI UNIWERSYTECKIE, TRADYCJE AKADEMICKIE, KANONY KONSTYTUCYJNE

Rozważając pojęcie idei odniesione do instytucji uniwersytetu, można sięgnąć do genezy tego pojęcia, a więc do teorii idei Platona oraz tradycji Akademii Platońskiej.

Według Edwarda I. Zielińskiego: „Termin »ἰδέα« [idea] (od gr. czasownika ἰδέομαι [idéin], oznaczającego »widzieć«) był przez Platona używany na oznaczenie ujmowanej wzrokiem zewnętrznej formy rzeczy, jej kształtu. W pismach Platona ἰδέα i εἶδος [éidos] oznaczają najczęściej formę wewnętrzną, czyli gatunkową naturę rzeczy, jej istotę, która ma naturę czysto inteligibilną, tzn. może być oglądana tylko »oczami duszy«. Idee nie są więc wg Platona twórcami umysłu (mimo że tak czasami się je interpretuje), lecz przedmiotami, ku którym umysł się zwraca, są niefizycznymi formami, czystymi istotami rzeczy” (Zieliński, s. 6).

Maria J. Gondek: Platon w Atenach w 387 roku p.n.e utworzył szkołę wyższą – Akademię Platońską. Było to „stowarzyszenie uczonych, oddających się samodzielnej pracy badawczej, edukacyjnej oraz kultowi muz”. Głównym celem wychowawczym Akademii Platona było „kształcenie »dusz zdolnych«”, a dokładniej „wykształcenie uczniów – filozofów, którzy by w przyszłości, opierając się na prawdziwej filozofii, objęli rządy w państwie”. „Platon wstępem do uprawiania filozofii uczynił matematykę, podkreślając niezwykle korzyści płynące ze studiowania matematyki w zakresie usprawnienia umysłu” (Gondek 2019, s. 1–2).

Warunkiem właściwego odczytania pojęcia idei uniwersytetu jest sięgnięcie do jego średniowiecznych korzeni

Warunkiem właściwego odczytania pojęcia idei uniwersytetu jest sięgnięcie do jego średniowiecznych korzeni. Określenie „uniwersytet” wywodzi się z łac. *universitas* oznaczającego ‘ogół, całość, powszechność, zespół, korporacja’. Termin ten odnosił się do zbiorowości studentów, natomiast sama uczelnia nosiła w średniowieczu nazwę „*studium generale*” (Krajewski 2019, s. 1). Pierwsze uniwersytety średniowieczne powstały w XI–XIII wieku w Bolonii, Paryżu, Oksfordzie, Cambridge i Padwie. Istniały wówczas dwa modele funkcjonowania uniwersytetów: model boloński

universitas scholarium oraz model paryski *universitas magistrorum et scholarium*. Pierwszy z nich był korporacją studentów, która miała znaczący wpływ na funkcjonowanie uniwersytetu, wybór wykładowców oraz poziom nauczania. Studenci utrzymywali uczelnię, opłacając chesne, a także wybierali ze swojego grona rektora. Natomiast model paryski był cechem profesorów, nauczycieli–mistrzów opłacanych przez Kościół, z priorytetem teologii oraz silną kontrolą papieską. Wybór rektora należał do profesorów.

Funkcjonowanie uniwersytetu średniowiecznego opierało się na przywilejach obejmujących: „prawo nadawania stopni naukowych, prawo nauczania w całym chrześcijańskim świecie, autonomii wewnętrznej w zakresie stanowienia prawa oraz prawo do strajku i secesji z miasta” (Leja 2006, s. 9). Podstawowym celem uniwersytetów średniowiecznych, w modelu zarówno bolońskim jak paryskim, było szerzenie wiedzy, rozwój duchowy studentów i dochodzenie do prawdy poprzez uniwersytecką dysputę. „Znany dwunastowieczny teolog paryski ze szkoły katedralnej Notre Dame – Piotr Kantor – zauważa w swoim napisanym w 1192 r. dziele *Verbum abbreviatum*, że obowiązki profesora średniowiecznej uczelni sprowadzają się do trzech zasadniczych form nauczania. Powinien on mianowicie *legere, disputare et praedicare* (wykładać, brać udział w dysputach oraz wygłaszać kazania i inne przemówienia uniwersyteckie) [...]” (Wielgus 1996, s. 89). [...] To, co charakteryzowało uniwersytet klasyczny, to relacja »mistrz – uczeń« oraz korporacyjność uniwersytetu. Przejawem korporacyjności było podejście do uniwersytetu jako autonomicznej instytucji publicznej z własną administracją i sądownictwem” (Gieysztor 1998, s. 11–12). Średniowieczne uniwersytety cechowała powszechność i masowość – były otwarte dla ludzi wywodzących się z różnych warstw społecznych, stanów, zawodów czy narodowości. Obowiązywał w nich jeden wspólny język – łacina, charakteryzowały się analogiczną strukturą wydziałową oraz charakterem reprezentowanych dyscyplin, z teologią i filozofią, prawem, medycyną oraz z tzw. sztukami wyzwolonymi. Stosowane były jednolite reguły przyznawania stopni naukowych.

O początkach uniwersytetu średniowiecznego pisał m.in. prof. Aleksander Gieysztor: „Nowego wtedy rodzaju związek wytworzyli równolegle do organizacji

rzemieślniczych i kupieckich także ludzie szczególnego rodzaju usług społecznych, mianowicie ludzie pracy umysłowej. Poznawanie świata i człowieka oraz kształcenie swych następców i współpracowników postanowili wzbogacić edukacją i własnym warsztatem poznawczym, prowadzonym przez korporacyjne skupienie ekspertów. Wszyscy należeli do stanu duchownego, mieszcili się w Kościele, ale potrafili w nim uzyskać miejsce na skraju hierarchii kościelnej, episkopalnej lub zakonnej, które dotąd w sposób wyłączny dbały o transfer kultury uczonej. [...] W uniwersytecie wyraziła się w okresie jego narodzin swoista cecha cywilizacji europejskiej. Było nią łączenie zmysłu przedsiębiorczości, inicjatywy i innowacji z potrzebą zrzeszania się ludzi poza związkami krewniczymi, poza więzami zwierzchności osobowej i poza hierarchią tych więzów" (Gieysztor 1997, s. 9).

Historii i koncepcji uniwersytetu w kulturze europejskiej poświęciła swój artykuł także Katarzyna M. Cwynar, odwołując się w bibliografii do pozycji nie przywołanych w niniejszym opracowaniu.

Dotychczasowe rozważania prowadzą do następujących wniosków:

- I. Uniwersytet średniowieczny okazał się wielką innowacją, która wpływała i wpływa na świat od prawie 1000 lat.
- II. Uniwersytet przetrwał i będzie trwał, ponieważ:
 - jego uniwersalna misja poszerza się i zyskuje na znaczeniu;
 - stał się on i wciąż pozostaje źródłem innowacji;
 - zachowuje swoją tradycję, w tym tradycyjne wartości;
 - od wieków zmienia się, jakkolwiek czyni to pod presją i ewolucyjnie.

Można powiedzieć, że uniwersytet jest zawieszony pomiędzy swą przeszłością i przyszłością – podtrzymuje go zarówno jego konserwatywna przeszłość (historia, tradycja, wartości), jak i innowacyjna przyszłość (profesjonalizm, efektywność, przedsiębiorczość, konkurencyjność, transfer technologii).

Przypominając sens znaczeniowy kluczowych pojęć: *uniwersytet*, *konserwatyzm* i *innowacja*, możemy stwierdzić, że idea uniwersytetu przetrwała, ponieważ stał się on i w pewnym sensie nie przestał być konserwatywną innowacją.

AUTONOMIA INSTYTUCJONALNA UNIWERSYTETU A AUTONOMIA SPOŁECZNOŚCI AKADEMICKIEJ

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku zawiera regulacje określające wartości fundamentalne, do których należą m.in. zasady: powszechnego i równego dostępu do wykształcenia; autonomii szkół wyższych; wolności badań naukowych oraz ogłaszania ich wyników; wolności nauczania.

Zasada autonomii uczelni jest wpisana do Konstytucji, choć jej zakres ustala ustawa zwykła. Oznacza to jednak, że model uczelni w rzeczywistości całkowicie pozbawionej autonomii byłby niekonstytucyjny i musiałby podlegać zaskarżeniu.

Zakres autonomii instytucjonalnej stanowi istotny wyznacznik dla różnych modeli uczelni. Potwierdza to fundamentalny charakter pojęcia autonomii na gruncie szkolnictwa wyższego. Dokument Deklaracja Erfurcka z 1996 roku,

Zasada autonomii uczelni jest wpisana do Konstytucji, choć jej zakres ustala ustawa zwykła. Oznacza to jednak, że model uczelni w rzeczywistości całkowicie pozbawionej autonomii byłby niekonstytucyjny i musiałby podlegać zaskarżeniu

poświęcony tzw. uniwersytetowi odpowiedzialnemu, zawiera m.in. następujące stwierdzenie: „Uczelnia ma stanowić odpowiedzialną wspólnotę, nie zaś anarchistyczne czy nieodpowiedzialne stowarzyszenie. Na szkołach wyższych ciąży obowiązek takiego organizowania się, aby ich decyzje podejmowane były po wszechstronnej konsultacji, lecz bez zbytej zwłoki, a uzgodnione działania wprowadzane w czyn w pełni i sumiennie, przy minimum kosztów. Jako wspólnota uczonych i studentów uczelnia ponosi zespołową odpowiedzialność za działania podjęte przez swe władze bądź w jej imieniu” (Deklaracja Erfurcka..., s. III).

Oprócz wymogów konstytucyjnych i ustawowych kluczowe są jasno sformułowane podstawowe zasady i dobre obyczaje w kierowaniu uczelnią, wykraczające ponad wymogi prawa powszechnego oraz inne regulacje prawne odnoszące się do uczelni. Takie fundamentalne zasady zostały sformułowane w opracowanym przez Fundację Rektorów Polskich i przyjętym przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich w 2007 roku Kodeksie Dobrych Praktyk w Szkołach Wyższych, który wskazuje na fundamentalne znaczenie dziesięciu następujących zasad: 1) służby publicznej; 2) bezstronności w sprawach publicznych; 3) legalizmu; 4) autonomii i odpowiedzialności; 5) podziału i równowagi władzy w uczelni; 6) kreatywności; 7) przejrzystości; 8) subsydiarności; 9) poszanowania godności i tolerancji; 10) ponadnarodowej powszechności.

W tzw. Karcie Krakowskiej – dokumencie KRASP z 2000 roku, którego projekt powstał w Uniwersytecie Jagiellońskim – czytamy m.in.: „Podstawową wartością, jaką w ciągu wieków doświadczeń historycznych udało się osiągnąć polskim uczelniom, jest ich pełna autonomia w zakresie prowadzenia badań i uprawiania dydaktyki, a także zarządzania. Dlatego zasada autonomii uczelni o charakterze akademickim nie może być ograniczana w żadnej z wymienionych sfer ich działalności. Autonomia publiczna uczelni akademickiej związana jest ze szczególną odpowiedzialnością jej władz i kadry nauczającej za wypełnianie podjętej misji. We wszystkich swoich działaniach uczelnia publiczna winna się kierować zasadą otwartości i przejrzystości dla opinii publicznej” (Karta Krakowska..., s. 1).

W preambule do Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* czytamy: „Uznając, że dążenie do poznania prawdy i przekazywanie wiedzy z pokolenia na pokolenie jest szczególnie szlachetną działalnością człowieka, oraz dostrzegając fundamentalną rolę nauki w tworzeniu cywilizacji, określa się zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz prowadzenia działalności naukowej w oparciu o następujące pryncypia:

- obowiązkiem władzy publicznej jest tworzenie optymalnych warunków dla wolności badań naukowych i twórczości artystycznej, wolności nauczania oraz autonomii społeczności akademickiej,
- każdy uczony ponosi odpowiedzialność za jakość i rzetelność prowadzonych badań oraz za wychowanie młodego pokolenia,
- uczelnie oraz inne instytucje badawcze realizują misję o szczególnym znaczeniu dla państwa i narodu: wnoszą kluczowy wkład w innowacyjność gospodarki, przyczyniają się do rozwoju kultury, współkształtują standardy moralne obowiązujące w życiu publicznym” (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz.U. 2018 1668, s. 1).

Konstytucja RP mówi o autonomii instytucji, a jej Preambuła o autonomii społeczności akademickiej. Autonomia każdej uczelni to prawo jej organów do podejmowania suwerennych decyzji w ramach ich kompetencji w określonym ustawowo

zakresie. W szkole wyższej autonomia społeczności akademickiej to zapewnienie jej określonego zakresu swobody działania w uczelni i prawa do uczestniczenia w procesie podejmowania decyzji na zasadzie samorządności, czego konkretnym przejawem jest działanie w uczelni wybieralnych organów kolegialnych. W Preambule mamy zatem do czynienia z obowiązkiem tworzenia warunków dla wolności dedykowanych każdemu, ale indywidualnie oraz autonomii dedykowanej zbiorowo danej społeczności.

Atrybutem autonomii społeczności akademickiej są: 1) prawo do tworzenia instytucji przedstawicielskich, 2) uznawanie prawa tych instytucji do niezależności, 3) zasada partycypacji i dialogu. Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* zawiera zobowiązanie do tworzenia warunków autonomii na obu poziomach – dla społeczności akademickiej jako wspólnoty uczelni na poziomie instytucjonalnym oraz dla środowiska akademickiego na poziomie systemowym.

KULTURA INSTYTUCJONALNA, A NIE ORGANIZACYJNA!

Pojęcie kultury uniwersytetu „jest szerokie i obejmuje zarówno publikowane zasady, przepisy i prawa, zawarte w aktach prawnych oraz w uchwałach organów uczelni, jak i niepisane reguły zachowań – indywidualnych i zbiorowych – wywodzone z własnej tradycji, odwołujące się do precedensów i wcześniejszych dokonań, uznawane i szanowane nie ze względu na literę regulacji, ale na ducha i etos uczelni.

Kultura instytucjonalna uniwersytetu oparta na tych zasadach powinna odwoływać się do wspólnego postrzegania pewnych cech i reguł własnej tradycji, określać własne sposoby konceptualizacji i definiowania problemów oraz ich analizy i rozwiązywania. Własna kultura każdej uczelni zawiera zarówno elementy uniwersalne wywodzące się z wielowiekowej tradycji, ale również obejmuje elementy swoiste, związane z działaniami prowadzonymi aktualnie, kształtowana jest nie tylko przez przeszłość, ale i teraźniejszość” (Woźnicki 2007, s. 25–28).

Jerzy Woźnicki pojęcie „kultury instytucjonalnej uczelni” uznaje na gruncie uniwersytetu za „właściwsze od stosowanego w ramach dyscypliny nauki o zarządzaniu analogicznego pojęcia tzw. kultury organizacyjnej w rozumieniu kultury organizacji, za którą uznawana jest uczelnia. Wadą tego ostatniego podejścia jest częste utożsamianie kultury organizacyjnej z zasobami i trybem działania, tj. ze sposobem prowadzenia w uczelni tzw. działalności organizacyjnej. Dotyczy to organizowania jej działań przez administrację oraz prac organizacyjnych realizowanych przez organy uczelni i samych nauczycieli akademickich obligowanych do takiej działalności. Zauważmy, że ustawowa terminologia Ustawy 2.0 oraz wcześniejszych aktów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego i nauki nie odwołuje się do pojęcia uczelni jako organizacji. Co więcej, Ustawa ta nawet organizacje, takie jak PSRP lub KRD, zalicza do tzw. instytucji przedstawicielskich szkolnictwa wyższego i nauki” (Woźnicki 2019, s. 136).

W szkole wyższej
autonomia społeczności
akademickiej to
zapewnienie jej
określonego zakresu
swobody działania
w uczelni i prawa do
uczestniczenia w procesie
podejmowania decyzji

„Własna kultura każdej
uczelni zawiera zarówno
elementy uniwersalne
wywodzące się
z wielowiekowej tradycji,
ale również obejmuje
elementy swoiste,
związane z działaniami
prowadzonymi aktualnie,
kształtowana jest nie
tylko przez przeszłość,
ale i teraźniejszość”

KONCEPCJA PN. *UNIwersytet-idea* Z WYKORZYSTANIEM ZAŁOŻEŃ OGÓLNYCH I AUTORSKICH JERZEGO HAUSNERA

Punkty 6 i 7 tego artykułu przedstawiają próby uchwycenia oraz scharakteryzowania cech i kryteriów warunkujących przemianę uniwersytetu w taki sposób, aby mógł się stać on uniwersyte²tem-idea².

Autor artykułu, jak zostało to zapowiedziane w punkcie 1, odwołuje się w przedstawionych tu opisach do wniosków Jerzego Hausnera dotyczących nowych, wprowadzonych przez niego pojęć w brzmieniu: firma-idea oraz miasto-idea, zachowując słownictwo i sformułowania we wszystkich akapitach,

gdzie wskazuje na to ich sens, z wprowadzeniem uniwersytetu zamiast firmy albo miasta jako przedmiotu analizy. Fragmenty tekstu Jerzego Hausnera wyróżniono w tekście kursywą.

Uniwersytet-idea to projekt zorganizowania uniwersytetu i jego specyficznego procesu realizacji misji. To „design thinking”, tyle że nie w odniesieniu do wybranego efektu działania, ale do tak rozumianego uniwersytetu jako instytucji – podmiotu wytwarzającego określoną wartość.

Kształtowanie takiej formuły uniwersytetu, która odpowiadałaby pojęciu uniwersytet-idea polega też na tym, że jej interesariusze świadomie formują przestrzeń społeczną uczelni poprzez generowanie nowych znaczeń oraz formowanie nowych odniesień i relacji. Z tego punktu widzenia kluczowe znaczenie ma ustawowe pojęcie wspólnoty uczelni, które zastąpiło obecną we właściwych aktach prawnych formułę społeczności akademickiej.

Uniwersytet-idea to projekt zorganizowania uniwersytetu i jego specyficznego procesu realizacji misji. To „design thinking”, tyle że nie w odniesieniu do wybranego efektu działania, ale do tak rozumianego uniwersytetu jako instytucji – podmiotu wytwarzającego określoną wartość

Uniwersytet w ogólności należy rozumieć jako określoną przestrzeń społeczno-poznawczą, w której działają i współdziałają jej interesariusze. Taka przestrzeń wynika z intensywnych relacji społeczno-komunikacyjnych, które zachodzą w tej instytucji jako organizacji. I to one kreują instytucjonalny (aksjologiczno-normatywny) wymiar jej funkcjonowania, czynią z uniwersytetu instytucję i to instytucję zdolną do ewolucji w warunkach poszanowania fundamentów jej kultury instytucjonalnej. Uniwersytet wymaga troski o zachowanie subtelnej równowagi pomiędzy jego tradycyjną kulturą i nowymi strategiami.

Uniwersytetu nie można traktować jako matrycy, nie można go ująć w excelowski arkusz i rozumieć jako urzędnika. Uniwersytet nie jest też tylko „węzłem kontraktów” (nexus of contracts). Uniwersytet nie jest tylko organizacją, ale przede wszystkim jest instytucją, jeśli ma działać podmiotowo i wykazywać się rozwojową (transformacyjną) zdolnością. Dopiero wtedy staje się generatorem wartości. Wartości te tradycyjnie oznaczają poszerzanie i szerzenie prawdy, której współczesne rozumienie obejmuje wiedzę naukową, w tym zwłaszcza nową wiedzę, której źródłem są badania naukowe.

2 W tekście punktu 6 zróżnicowano czcionkę, tak aby mogły zostać odróżnione oryginalne stwierdzenia autora niniejszego artykułu od przytoczonych dosłownie wniosków i sformułowań J. Hausnera, przedstawionych w prezentacji *Od transakcyjnego oportunizmu do rozwojowego partnerstwa – firma, miasto – uniwersytet*, slajd: 24–32, 66–70 z 2017 roku oraz w broszurze *Open Eyes Economy, Uniwersytet – Idea jako fundament ekonomii wartości*, Fundacja Gospodarki i Administracji Publiczne, Kraków 2018.

W uniwersytecie – idee wartości nie są tylko deklarowane, ale rzeczywiście stają się spoiwem instytucji, tworzą jej porządek aksjo-normatywny, czynią z niej wspólnotę. Dwa porządki: aksjo-normatywny – uniwersytet jako wspólnota oraz funkcjonalno-operacyjny – jako instytucja.

Idea przypisana do uniwersytetu nie może być dowolna i dowolnie formułowana. Nie da się jej wypełnić poza daną instytucją. Chcąc zmienić model działania uniwersytetu, trzeba odnosić się do jego idei. Chcąc modyfikować uniwersytet, trzeba też świadomie i projektowo zmieniać jego organizację, tak aby do niego przystawała. To, co w uniwersytecie jest nienaruszalne, to jego misja akademicka i społeczna rola. To, co jest i powinno ulegać zmianie, to instrumentarium ich realizacji, w ślad za zmianami w otoczeniu społeczno-gospodarczym uczelni.

Uniwersytet – idea nie powinien ulegać pokusie przyjęcia modelu oportunistycznego, tj. takiego, który zapewnia zdolność do szybkiego dostosowywania się do zmieniającego się otoczenia, do działania sprawnego w wykorzystywaniu nadarzających się okazji. Dotyczy to zwłaszcza uczelni niepublicznych w pełni zależnych od rynku. Uczelnia taka traci jednak zdolność samodzielnego przekształcania się i niezależnego wyznaczania trajektorii swego rozwoju. Gra w to, co jej konkurenci: może być lepsza lub gorsza, ale nie potrafi być inna. Uczelnie oportunistyczne, działające w sektorze niepublicznym, poruszają się w schemacie ekspansja i wzrost – redukcja i kurczenie się, mogą rosnąć, ale nie rozwijać się.

Takie uczelnie oportunistyczne przypominają drapieżnika, który skutecznie potrafi walczyć o przetrwanie, nawet w ryzykownym, niebezpiecznym dla siebie otoczeniu. Jeśli jednak to środowisko ulega zasadniczej zmianie i wyczerpują się jego zasoby – może zginąć. Uczelnia taka nie martwi się o swoje otoczenie, o kształtowanie swego środowiska i wytwarzanie trwałych zasobów – przechwytyuje te, które już są lub je zwłaszcza. Uderza to w zasady społecznej użyteczności nauki, podważa fundamenty zaufania do uniwersytetu, neguje jego zasadnicze wartości.

Natomiast uczelnie relacyjne, publiczne i niepubliczne, koncentrują się na wytwarzaniu i współwytwarzaniu zasobów intelektualnych, dzięki czemu mogą się przekształcać i rozwijać. Jednak pod naporem drapieżnych konkurentów uczelnia relacyjna sama może nie przetrwać, dlatego jej bezpieczeństwo zależy od siły jej partnerskich relacji. Uczelnia relacyjna jest tym dla siebie, kim jest dla innych. Przywództwo relacyjne dodaje znaczeń, opowiada i tworzy historię – przywództwo transakcyjne czyni menedżera akademickiego poganiaczem sprzedawców usług edukacyjnych, badawczych lub konsultacyjnych.

Uczelnie oportunistyczne przypominają drapieżnika, który skutecznie potrafi walczyć o przetrwanie, nawet w ryzykownym, niebezpiecznym dla siebie otoczeniu. Jeśli jednak to środowisko ulega zasadniczej zmianie i wyczerpują się jego zasoby – może zginąć

UNIwersytet-idea i jego przywództwo

Rektorzy, działając jako wodzowie, myślą, jak ujednolicić i kontrolować; rektorzy jako liderzy – jak współdziałać, zachowując różnorodność i autonomię. Lider jako przywódca relacyjny to przeciwieństwo wodza. To ktoś, kto uruchamia proces wspólnego ustalania ważnych społecznych celów i uruchamia energię społeczną do ich osiągnięcia, a także używając swoich umiejętności i cech osobistych, stwarza warunki, aby kojarzyć, łączyć, zespalać odrębności.

Uniwersytet-idea nie koncentruje się na ochronie swych aktywów niematerialnych, ale na ich promowaniu i warunkowym udostępnianiu, szczególnie zaś na ich współtworzeniu wspólnie ze swoimi partnerami. Jest to przejawem myślenia długofalowego i strategicznego, umożliwia projektowanie rozwoju instytucji akademickiej

Dialog akademicki to narzędzie kreowania wspólnotowego dobra w uniwersytecie, z odwołaniem się do pojęć takich, jak: informacja i wiedza, zaufanie, zdolność współdziałania, refleksja zbiorowa i strategiczna wyobraźnia, zdolność korygowania polityki rozwojowej, ale i jej dynamizowania

Uniwersytet-idea świadomie określa swój szczególny proces kreowania określonych wartości właściwych dla swego charakteru instytucjonalnego, ale jest zdolny go modyfikować, określając w ten sposób trajektorię swego rozwoju. Aby scharakteryzować ideę uniwersytetu, należy odnieść się do sensu jego działań, a nie tylko do efektów działania i do wyniku finansowego. Oznacza to, że uniwersytet-idea nie koncentruje się na ochronie swych aktywów niematerialnych, ale na ich promowaniu i warunkowym udostępnianiu, szczególnie zaś na ich współtworzeniu wspólnie ze swoimi partnerami. Jest to przejawem myślenia długofalowego i strategicznego, umożliwia projektowanie rozwoju instytucji akademickiej.

Warunkiem uczelnianej partycypacji członków wspólnoty akademickiej jest upodmiotowienie, przy czym chodzi tu o upodmiotowienie zbiorowości, a nie tylko jednostek. Chcąc realnej partycypacji, trzeba tworzyć warunki dialogu, uznać prawo wspólnoty do uczelni poprzez świadome odwoływanie się do potencjału twórczego jej członków.

Zasada partycypacji i dialogu społecznego praktykowana na poziomie uczelni, znajdując potwierdzenie w treści jej statutu, powinna się stać istotnym elementem także jej kultury instytucjonalnej. Waga tej zasady i potrzeby z tym związane ujawniły się w obliczu wprowadzanej w ślad za wchodzącymi w życie aktami prawnymi, reformą nauki i szkolnictwa wyższego. To właśnie zmiany, które naruszają dobrze znany porządek uczelniany, zmuszają wspólnotę uczelni do większego wspólnego wysiłku, dialogu i zaangażowania w kreowanie nowej rzeczywistości. Dotyczy to organów uczelni, ale także udziału kadry akademickiej w działaniach prowadzonych w jednostkach organizacyjnych.

Stosowanie w uczelni, w procesie przygotowywania i podejmowania kluczowych decyzji związanych z funkcjonowaniem instytucji, zasady partycypacji i dialogu społecznego daje członkom jej społeczności poczucie obywatelstwa akademickiego.

Dotyczy to zwłaszcza prac nad nowym statutem. Zadaniem organów uczelni jest zapewnienie członkom jej wspólnoty możliwości realnego uczestniczenia w procesie projektowania treści tego aktu, a następnie realizacji polityki rozwojowej uczelni, co wymaga adaptacji nowych regulacji. Wspólne praktykowanie reguł kultury instytucjonalnej, z uwzględnieniem zasady partycypacji i dialogu społecznego, jest znakiem dojrzałości uczelni. Wyrazem dojrzałości społeczności akademickiej jest z kolei to, że wobec przemian zachodzących w otoczeniu szkolnictwa wyższego rozumie ona i jest gotowa zaakceptować także fakt, że zmiany niezbędne są również na uczelniach i w systemie szkolnictwa.

Dialog akademicki to narzędzie kreowania wspólnotowego dobra w uniwersytecie, z odwołaniem się do pojęć takich, jak: informacja i wiedza, zaufanie, zdolność współdziałania, refleksja zbiorowa i strategiczna wyobraźnia, zdolność korygowania polityki rozwojowej, ale i jej dynamizowania.

OCENA STANU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE Z PUNKTU WIDZENIA DOKONAŃ I WARTOŚCI UNIWERSYTETU-IDEI

Jerzy Hausner, dokonując krytycznego podsumowania dotychczasowego działania, przedstawia następującą ocenę stanu szkolnictwa wyższego w Polsce:

„Przyczyną degradacji szkolnictwa wyższego w Polsce jest skokowe umasowanie kształcenia wyższego, wymuszenie komercjalizacji znaczącego zakresu usług dydaktycznych, ekonomiczna segregacja studentów, prywatyzacja kształcenia wyższego – wieloletowość, nieprzemyślane zmiany instytucjonalno-organizacyjne – proces boloński, nacisk międzynarodowych korporacji na przejmowanie uniwersyteckich zasobów ludzkich, zastojowe dostosowania w uczelniach – mentalna ślepotą” (Hausner 2017, slajd 80).

„Polski uniwersytet stał się fabryką dyplomów. Nastąpiło uzawodowienie kształcenia. Zauważana jest anomia: depersonalizacja, osłabienie bezpośrednich relacji, zwłaszcza między nauczycielami i studentami, także zanik wspólnotowości. To, co zauważamy, to postępująca biurokratyzacja oraz martwota kulturalna i aksjologiczna. Nauczyciel akademicki jest do »wynajęcia«” (Hausner 2017, slajd 81).

„Tymczasem uniwersytet – w poszukiwaniu swej często zagubionej idei – to wspólnota badawcza, generator wiedzy, wielowymiarowe kształcenie: wiedza, umiejętności, kompetencje, wyobrażenia, specyficzna instytucja kultury, a także wspólnota aksjo-normatywna” (Hausner 2017, slajd 82).

Stwierdzenia te wymagają ich skonfrontowania z innymi ocenami, zwłaszcza tymi odwołującymi się do przeprowadzonych badań i sformułowanymi w dokumentach oraz wydawnictwach o istotnym i respektowanym znaczeniu.

W dokumencie z 2009 roku *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, który został przygotowany przez Fundację Rektorów Polskich (FRP) na zlecenie Konsorcjum KRASP (KRePSZ)–FRP–KRZaSP, stan szkolnictwa wyższego w Polsce poddano następującej ocenie:

„W subiektywnej ocenie konsultantów społecznych zaproszonych do udziału w projekcie – przedstawicieli środowiska akademickiego oraz grupy interesariuszy zewnętrznych – system szkolnictwa wyższego był oceniany na poziomie 5 w skali 1–10, co przeliczone na skalę ocen studenckich 1–5 oznacza 3,5 (dostatecznie plus)” (*Strategia...*, s. 50).

W drugim kluczowym dokumencie z 2015 roku, także przygotowanym przez FRP na zlecenie KRASP, jest *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* W jego III części pod redakcją Jarosława Górniaka *Diagnoza szkolnictwa wyższego* przedstawiono stan polskich uczelni w świetle raportów oraz ocen międzynarodowych i zagranicznych instytucji. „Polska oceniana jest już w grupie państw wysoko rozwiniętych. Wyraźnie dostrzegalna jest niska innowacyjność rodzimych przedsiębiorców, słaba współpraca uczelni z otoczeniem gospodarczym, biurokracja i nie najwyższy poziom współpracy międzynarodowej. Szkolnictwo wyższe i nauka nie mogą być elementem oderwanym od społeczeństwa, gospodarki i państwa. W ogólnym rankingu U21 Ranking of National Higher Education Systems (ranking całych systemów szkolnictwa wyższego) Polska zajmuje 30. pozycję. Ranking wskazuje na konieczność zmiany finansowania w szkolnictwie wyższym (m.in. wzrost roli środków z gospodarki) oraz potrzebę wzrostu stopnia umiędzynarodowienia

„Polski uniwersytet stał się fabryką dyplomów. Nastąpiło uzawodowienie kształcenia. Zauważana jest anomia: depersonalizacja, osłabienie bezpośrednich relacji, zwłaszcza między nauczycielami i studentami, także zanik wspólnotowości”

i efektywności naukowej. Bank Światowy w raporcie z 2012 roku zwraca uwagę na bardzo duży odsetek studiujących na II stopniu, przy jednoczesnym niskim poziomie uczenia się przez całe życie (po zakończeniu edukacji formalnej). Podkreślono brak różnicowania uczelni, ich misji, wartości, w szczególności w obszarze kształcenia praktycznego. Natomiast dostrzeżone zostały pozytywne zmiany w zakresie transferu technologii (choć są nadal zbyt słabe). W Global Innovation Index Polska zajęła 45. miejsce. Niska pozycja wynika z ogólnej słabości gospodarki w zakresie absorpcji innowacji. Natomiast ogólnie dobrze oceniono jakość edukacji i kapitału ludzkiego. W Global Competitiveness Report Polska znajduje się na 43. miejscu, czyli w połowie stawki. Mocną stroną kraju jest m.in. dobry poziom kształcenia czy rosnący rynek wewnętrzny. Jednocześnie wysoka ocena kapitału ludzkiego wiąże się z jednoczesnym niedopasowaniem rynku pracy. Nisko oceniono współpracę przedsiębiorców i uczelni” (Górniak, s. 14–15).

Zaprezentowane oceny, nie odwołujące się do własnej intuicji, obserwacji i doświadczeń jednego obserwatora, a także treści regulacji nowej ustawy: *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, która zyskała poparcie KRASP, wskazują, że istnieją w Polsce warunki do zmian instytucjonalnych. W przypadku niektórych uczelni może to oznaczać gotowość do zmian w formule ich działania zmierzających w stronę idei uniwersytetu-idei. Dotyczy to zwłaszcza zmian w sferze *governance*, inspirowanych przez właściwie prowadzoną politykę publiczną.

UNIwersytet-idea NA TLE SCENARIUSZY ROZWOJOWYCH UNIwersytetu WG OECD

Ewolucja instytucji
szkolnictwa wyższego
wg prognozy OECD
obejmuje cztery możliwe
scenariusze zachodzących
zmian, prowadzące do
różnicowanych modeli
ich działania

Ewolucja instytucji szkolnictwa wyższego wg prognozy OECD obejmuje cztery możliwe scenariusze zachodzących zmian, prowadzące do różnicowanych modeli ich działania. Pierwsza formuła definiuje szkolnictwo wyższe jako otwartą sieć (*open networking*) łączącą ze sobą instytucje naukowców, studentów oraz innych interesariuszy (np. ze sfery biznesu). Duży nacisk jest tu kładziony na umiędzynarodowienie – współpracę (a nie konkurowanie) między krajami i instytucjami w celu harmonizacji systemów szkolnictwa wyższego. W modelu dąży się do przejrzystości formuły studiów w ramach procesu bolońskiego, tworzenia międzynarodowych konsorcjów, wspierania okresowego studiowania za granicą,

upowszechniania technologii informacyjnych na uczelniach, a wreszcie do nowego podejścia do zarządzania własnością intelektualną.

W drugim modelu szkolnictwo wyższe przedstawiono jako zorientowane na realizację misji adresowanej do lokalnej społeczności (*serving local communities*). Podkreślana jest wówczas rosnąca rola szkolnictwa wyższego dla rozwoju regionu. Charakterystyczne w tym modelu może być odchodzenie od internacjonalizacji z obawy przed negatywnymi konsekwencjami globalizacji (zwłaszcza w obliczu masowych migracji ludności).

Model trzeci ukazuje szkolnictwo wyższe zorientowane na „nową odpowiedzialność publiczną” (*new public responsibility*). Istotna w tym podejściu jest odpowiedzialność społeczna i podnoszenie efektywności zarządzania uczelniami jako instytucjami życia publicznego. Kluczowe stają się instrumenty zarządzania,

z uwzględnieniem sił rynkowych, ale działające przede wszystkim na rzecz realizacji akademickiej i społecznej misji uczelni. Elementami tego modelu jest wprowadzanie niskich opłat za studia, konkursowe zasady rozdzielania środków na badania, rozszerzanie autonomii uczelni, jednak przy zachowaniu wpływu interesariuszy na jej działania.

W czwartym modelu przedstawiono szkolnictwo wyższe funkcjonujące na zasadach właściwych dla korporacji biznesowych (*higher education Inc*). Podkreślana jest liberalizacja rynku (usług) w sferze nauki i edukacji, w warunkach wycofywania się państwa ze szkolnictwa wyższego. Instytucje konkurowałyby między sobą w wymiarze globalnym na zasadach w pełni rynkowych.

W przywołanych wyżej dokumentach strategicznych KRASP przedstawiono tezę, że uniwersytet współczesny powinien być oparty na koncepcji „uniwersytetu nowej odpowiedzialności publicznej”, a w wymiarze międzynarodowym jego model powinien zostać uzupełniony o pewne elementy koncepcji uniwersytetu jako „otwartej sieci”. Założenia i modele czołowych uniwersytetów klasycznych i technicznych są współcześnie bliskie koncepcji tzw. uniwersytetów badawczych (typu *research university*). Takie modele wydają się najbliższe koncepcji uniwersytetu-idei.

Założenia i modele
czołowych uniwersytetów
klasycznych
i technicznych
są współcześnie
bliskie koncepcji
tzw. uniwersytetów
badawczych (typu
research university).
Takie modele wydają
się najbliższe koncepcji
uniwersytetu-idei

UWAGA KOŃCOWA

Zamiast podsumowania autor artykułu ogranicza się do ogólnej uwagi końcowej, zawierającej propozycję następującego rozumienia relacji między pojęciami: idea uniwersytetu i uniwersytet-idea. Pierwsze z tych sformułowań podporządkowuje ideę, a więc warstwę ideową, uniwersytetowi jako instytucji, której referowana idea służy i dotyczy. W tym ujęciu symbolicznie uniwersytet jest bytem dominującym, z własną ideą wymagającą jedynie swego opisu.

Drugie pojęcie, odwracając kolejność słów, zamienia tę relację tak, że to idea ma stać się bytem dominującym. Można by powiedzieć: uniwersytet już jest, a więc problemem teraz jest nie on sam, co raczej potrzeba odnalezienia i wydobywania jego nowej idei, która zmieni samą instytucję. Domyślnie oznacza to, że uniwersytet, by się rozwijać, wymaga nie tylko nowych rozwiązań organizacyjnych, lecz również – a może nawet w większym stopniu – nowych inspiracji o charakterze ideowym. Wymaga więc nowej idei właśnie, która go odnowi i ochroni przed zagrożeniami w zmieniającym się świecie nowych ryzyk. W tym ujęciu uniwersytet jako instytucja wymaga nowego otwarcia, co może się zrealizować w pożądanym kierunku jedynie dzięki nowej idei – być może tej prowadzącej do nowej formuły instytucjonalnej, której na imię uniwersytet-idea.

Pewne odniesienia do takiego podejścia można znaleźć w literaturze przywołanej w niniejszym artykule.

Uniwersytet jako
instytucja wymaga
nowego otwarcia, co
może się zrealizować
w pożądanym kierunku
jedynie dzięki nowej idei

Autor składa podziękowanie mgr Natalii Kraśniewskiej za wybór materiałów źródłowych, pomoc redakcyjną i edycję tekstu artykułu.

BIBLIOGRAFIA

- Altbach, P., McGill Peterson P. (red.) (2007). *Higher Education in The New Century. Global Challenges and Innovative Ideas*. The Netherlands: Sense Publishers Rotterdam.
- Brzeziński, J., Nowak, L. (red.). (1997). *The idea of the university*. Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities, 50. Amsterdam-Atlanta, GA: Rodopi.
- Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., Wilson, L. (ed.) (2012). *European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms*. Dordrecht: Springer. Science+Business Media.
- Cwynar, K.M. (2005). Idea uniwersytetu w kulturze europejskiej. *Polityka i Społeczeństwo*, 2.
- Daszkiewicz, W. (2009). Dziedzictwo uniwersytetu średniowiecznego. *Cywilizacja*, 30.
- Degtyarova, I. (2016). Zarządzanie, governance i polityka publiczna w systemie szkolnictwa wyższego: Polska i Ukraina. *Studia z Polityki Publicznej*, SGH, 3(11).
- Gieysztor, A. (1997). *Systemy wartości w tradycji uniwersyteckiej*. W: *Idea Uniwersytetu u schyłku Tysiąclecia*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Gieysztor, A. (1998). *Misja uniwersytetu dawniej i dziś*. W: *Misja uczelni*. Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji.
- Gondek, M.J. (2019). *Akademia Platona*. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. <http://www.ptta.pl/pef/pdf/a/akademiaplato.pdf> (dostęp: 10.07.2019).
- Górniak, J. (2015). *Diagnoza szkolnictwa wyższego*. W: J. Woźnicki (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* Warszawa: KRASP-FRP.
- Hausner, J. (2017). 'Od transakcyjnego oportunizmu do rozwojowego partnerstwa – firma, miasto – uniwersytet'. Prezentacja wygłoszona 4 czerwca 2017 roku w Gniewie podczas XIX Szkoły Fundacji Rektorów Polskich – Zarządzania Strategicznego w Szkolnictwie Wyższym dla kanclerzy i kwestorów/dyrektorów finansowych.
- Hausner, J. (2018). *Uniwersytet-Idea jako fundament ekonomii wartości*. Open Eyes Economy Discussion Papers. Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Karta Krakowska. (2000). Kraków: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Kieniewicz, J. (red.) (2007). *Autonomia uniwersytetu*. Warszawa: Fundacja 'Instytut Artes Liberales'.
- Kodeks Dobre Praktyki w Szkołach Wyższych. (2007). Kraków: Fundacja Rektorów Polskich.
- Kościelniak, C., Makowski J. (red.) (2011). *Wolność, równość, uniwersytet*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Krajewski, M. (2019). *Tradycje akademickie – ujęcie encyklopedyczne*. http://www.krajewskimi-rosław.pl/_media/docs/4h.%20Tradycje%20akademickie.pdf (dostęp: 10.07.2019).
- Lambert, R., Butler, N. (2006). *The Future of European Universities. Renaissance or decay?* London: Centre For European Reform. Tłumaczenie na język polski: Lambert, R., Butler, N. (2007). *Przyszłość uniwersytetów europejskich. Renesans czy upadek?* Warszawa: Centre for European Reform.
- Leja, K. (2006). Uniwersytet tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(28).
- Sadlak, J., Altbach, P. (red.) (1997). *Higher Education Research at the Turn of the New Century. Structures, Issues, and Trends*. New York and London: UNESCO Publishing Paris, Garland Publishing, INC.
- Sowa, K.Z. (2009). *Gdy myślę uniwersytet...* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy*. (2009). Warszawa: KRASP-FRP.
- Sztompka, P. (2014). *Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur*. W: P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Uniwersytet-idea jako fundament ekonomii wartości. (2018). Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Open Eyes Economy.
- Waltoś, S. (2012). *Korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego – ścieżki tradycji*. W: Waltoś, S. Rozmus, A. *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*. Kraków – Rzeszów – Zamość: WSE, WSiIZ, WSZiA.
- Wielgus, S. (1996). *Bogu i Ojczyźnie. Uniwersyteckie przemówienia i listy*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Wielka encyklopedia PWN, 28 (2005). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolff, K.D. (ed.) (1997). *Autonomy and external Control. The University in Search of the Golden Mean, The Erfurt declaration towards the responsible University of the twenty-first*. München.
- Woźnicki, J. (red.) (1998). *Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego. Zasadnicze kierunki nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym*. Warszawa: KRASP.
- Woźnicki, J. (red.) (1999). *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Woźnicki, J. (2007). *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Woźnicki, J. (2009). *The University as an institution of public domain: the polish perspective*. Bucharest: European Center of Higher Education UNESCO CEPES.
- Woźnicki, J. (2013). *Słowo wstępne*. W: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*. Warszawa: FRP-ISW.
- Woźnicki, J. (2014). *Dedykowane normy konstytucyjne i dobre praktyki w realizacji polityki publicznej wobec sektora wiedzy*. *Studia z Polityki Publicznej*, 1(1).
- Woźnicki, J. (2017). *Postulat selektywnego charakteru deregulacji w szkolnictwie wyższym*. *Szkolnictwo Wyższe i Nauka*, 2(50).
- Woźnicki, J. (2019). *Regulacje prawne i reguły kulturowe określające zasadę partycypacji i dialogu na gruncie uniwersytetu*. W: J. Woźnicki (red.), *Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu. Uwarunkowania kulturowe i prawne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woźnicki, J. (red.) (2019). *Komentarz do Ustawy prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.

Źródła internetowe

- Andrzejuk, A. *Uniwersytet jako wspólnota nauczających i nauczanych*. Pobrane z: http://katedra.uksw.edu.pl/publikacje/artur_andrzejuk.
- Deklaracja Erfurcka (1996) <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/knjiznica/doc/erfurt-declaration.pdf> (dostęp: 10.07.2019).
- OECD (2008). *Four future scenarios for higher education*. Pobrane z: www.oecd.org/education/skills-beyond-school/42241931.pdf (dostęp: 10.07.2019).
- Krajewski, M. (2019). *Tradycje akademickie – ujęcie encyklopedyczne*. http://www.krajewskimi-roslaw.pl/_media/docs/4h.%20Tradycje%20akademickie.pdf (dostęp: 10.07.2019).
- Gondek, M.J. *Akademia Platona. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu*. Pobrane z: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/a/akademiplaton.pdf> (dostęp: 10.07.2019).
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. (2018). Pobrane z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf> (dostęp: 11.05.2020).
- Zieliński, E.I. *Platon. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu*. Pobrane z: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/platon.pdf> (dostęp: 10.07.2019).

The University-Idea Concept from the Perspective of Values, Traditions, and the Here and Now of Universities

Abstract: The article deals with the concept of University as an idea, which was proposed by Jerzy Hausner along with the models of firm-idea or city-idea. The aim is to confront this concept with selected publications about the idea of university. Against this background, the article presents the analysis of parameters which have fundamental significance for higher education: traditions, academic values, autonomy, and institutional culture, and how they relate to governance and leadership. The author used an experimental narrative method, referring directly to fragments written by Jerzy Hausner.

In the conclusion, the author explains the difference in understanding the idea of university and university-idea, giving the characteristics of the University-idea. Based on the assessment of the Polish higher education system, the author makes the statement that some universities are potentially able to introduce changes to represent the University-idea model.

Keywords: The idea of university, academic values, institutional autonomy, institutional culture, academic community, participation and dialogue, higher education.

USTAWA „PRAWO
O SZKOLNICTWIE WYŻSZYM
I NAUCE” TO SZANSA
NA WDROŻENIE MODELI
ZARZĄDZANIA PROWADZĄCYCH
DO SUKCESU? KONSEKWENCJE
DLA UCZELNI
AKADEMICKICH

Bartosz Grucza, Wojciech Paprocki*

Streszczenie: Artykuł stanowi próbę przedstawienia dwóch nowatorskich koncepcji zarządzania organizacjami: *no-boss* oraz *decentralised autonomous organisation* – DAO. Obie jednocześnie mogłyby zostać wykorzystane w celu przeprowadzenia głębokiej transformacji szkół wyższych w Polsce. Koncepcje te zostały scharakteryzowane na tle wybranych konsekwencji wejścia w życie tzw. Ustawy 2.0 i pierwszego etapu jej implementacji w uczelniach akademickich. Autorzy odnoszą się do tzw. trzeciej misji uniwersytetu, omawiają zachowania i pozycję nauczyciela akademickiego zatrudnionego na stanowisku badawczo-dydaktycznym. Charakteryzują również rolę rady uczelni akademickiej. Wykorzystując potencjał Ustawy 2.0, koncepcję *no-boss* i model DAO, środowisko akademickie w Polsce ma szansę przejść od działania rutynowego do działania kreatywnego. Doszłoby do niezbędnej transformacji szkół wyższych, bez której nie będzie możliwe uzyskanie celu zdefiniowanego przez władzę publiczną.

Słowa kluczowe: uniwersytet, model *no-boss*, *decentralised autonomous organisation*, transformacja, *blockchain*.

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KIR.2019.7.06

WSTĘP

Parafrazując słowa kontrowersyjnego felietonisty, można stwierdzić, że „życie w polskiej uczelni przypomina pływanie w basenie napełnionym kisiem. Niby pływasz jak w wodzie, ale każdy ruch kosztuje więcej wysiłku. Jeśli człowiek nie ma wyboru, przywyka. Przestaje zwracać uwagę na ciągły opór i nie dziwi się własnemu zmęczeniu. Do momentu, aż na chwilę znajdzie się w wodzie lub choć tylko popatrzy, jak sobie radzą ci, którzy po prostu płyną. Taką chwilą olśnienia jest dla polskiego akademika zetknięcie się z zachodnim uniwersytetem” (wg Ziembkiewicz 2008, s. 51). Wydaje się, że głównym powodem trwania polskich uniwersytetów przy życiu jest poczucie odpowiedzialności i przyzwoitość szeregowych pracowników uczelni, którzy wykonują swoje obowiązki mimo braku wytycznych i wsparcia ze strony kierownictwa uczelni oraz mimo jawnych i częstych ograniczeń natury systemowej... Model *no-boss* towarzyszy funkcjonowaniu polskich uniwersytetów od lat. Czy wdrażana obecnie reforma szkolnictwa wyższego wzmocni ten trend? Czy możliwe jest wypracowanie modeli zarządczych, które pomogłyby uniwersytetom w Polsce osiągnąć sukces dzięki – czy jak wolą inni – mimo zapisów ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* oraz ustawy z dnia 3 lipca 2018 r. *Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, określanych często jako tzw. Ustawa 2.0?

W niniejszym artykule podjęto próbę przedstawienia dwóch nowatorskich koncepcji zarządzania organizacjami: *no-boss* oraz *decentralised autonomous organisation* – DAO. Obie jednocześnie mogłyby zostać wykorzystane w celu przeprowadzenia głębokiej transformacji szkół wyższych w Polsce, w szczególności w uczelniach akademickich. W organizacjach, w których rozbudowane struktury hierarchiczne działają rutynowo i bardziej sprzyjają zaspokajaniu potrzeb poszczególnych zespołów pracowniczych niż realizacji celów całej organizacji, postawiono na samoorganizację

W artykule przedstawiono dwie nowatorskie koncepcje zarządzania organizacjami: *no-boss* oraz *decentralised autonomous organisation* – DAO. Obie jednocześnie mogłyby zostać wykorzystane w celu przeprowadzenia głębokiej transformacji szkół wyższych w Polsce

* Dr hab. Bartosz Grucza, Kolegium Zarządzania i Finansów SGH. Prof. dr hab. Wojciech Paprocki, Kolegium Zarządzania i Finansów SGH.

funkcjonowania. Dąży się do stworzenia nowej dynamicznej siatki powiązań między kreatywnymi i zaangażowanymi w realizację podjętych zadań osobami, które bez formalnie wskazanego kierownika, czyli w modelu *no-boss*, współpracują ze sobą, koncentrując się na realizacji tych zadań. Koncepcja DAO uwzględnia wykorzystanie algorytmu monitorowania i oceniania działania wszystkich członków środowiska akademickiego przy zastosowaniu nowoczesnej technologii *blockchain*. Środowisko to w Polsce nie powinno oponować przeciwko wdrożeniu takiej technologii, skoro za jej pomocą zarządza się już na świecie różnorodnymi procesami gospodarczymi, m.in. rynkiem kryptowalut. W najbliższej przyszłości właśnie dzięki rozwiązaniom opartym na *blockchain* może dojść do kopernikańskiej rewolucji w światowym systemie pieniądza, a tym samym w całym systemie gospodarczym świata – jeśli zostanie zrealizowany projekt wirtualnego pieniądza o globalnym zastosowaniu LIBRA¹. W obliczu tak głębokich zmian środowisko akademickie na świecie staje przed wyzwaniem: jak udoskonalić własne działanie, by nie dać się zredukować do roli naśladowców i nadal wypełniać funkcję kreatorów nowych rozwiązań.

Autorzy artykułu przedstawiają w jego poszczególnych częściach wybrane konsekwencje wejścia w życie Ustawy 2.0 i opisują pierwsze etapy jej implementacji w uczelniach akademickich, a także przedstawiają obie koncepcje zarządzania organizacjami i omawiają wybrane konsekwencje ich zastosowania.

Przy przygotowywaniu tego opracowania zastosowano następujące metody badawcze: analizę literatury naukowej krajowej i zagranicznej, analizę aktów prawnych i innych dokumentów, metodę dedukcji oraz metodę prognozowania zjawisk w przyszłości.

USTAWA PRAWO O SZKOLNICTWIE WYŻSZYM I NAUCE ORAZ PROCES JEJ IMPLEMENTACJI

Szkoły wyższe w Polsce nie funkcjonują w sposób zadowalający. Ten pogląd podzielany jest zarówno przez środowisko akademickie, jak i przez jego otoczenie

Szkoły wyższe w Polsce nie funkcjonują w sposób zadowalający. Ten pogląd podzielany jest zarówno przez środowisko akademickie, jak i przez jego otoczenie. Podstawową rolę w systemie szkolnictwa wyższego odgrywają uczelnie państwowe, choć po 1990 roku pojawiło się obok nich wiele uczelni prywatnych nastawionych na działalność edukacyjną. Wydaje się, że proces transformacji ustrojowej, który doprowadził w Polsce do głębokich zmian, z relatywnie niewielkim skutkiem objął szkoły wyższe. W przekonaniu, że wyniki działania uczelni zarówno w zakresie badawczym, jak dydaktycznym nie są na miarę potrzeb, oczekiwań i istnie-

jących możliwości, po 2015 roku podjęto długofalowe działania, których celem było przygotowanie „nowej konstytucji dla nauki”. Podejmując pracę nad regulacjami prawnymi, władze publiczne składały deklarację, że państwowy mecenas² zasili system szkolnictwa wyższego znacznie większymi środkami finansowymi niż te,

¹ W mediach dostępne są już obszerne opisy pomysłu, którego autorem jest Mark Zuckerberg, szef Facebooka (Haring 2019) (*White Paper...* 2019).

² Pojęcie „mecenas” rozumiane jest jako władza publiczna (różnych szczebli) lub podmiot prywatny albo organizacja pozarządowa (np. związek wyznaniowy), który podjął decyzję o utworzeniu szkoły wyższej i jest zobowiązany do zapewnienia jej podstawowych warunków materialnych i organizacyjnych, tak by mogła funkcjonować oraz realizować wyznaczone zadania.

które były przeznaczane na ten cel w minionych trzech dekadach. Powszechnie podzielano pogląd, że środowisko akademickie oraz instytucje funkcjonujące w systemie szkolnictwa wyższego i nauki muszą mieć zapewnione odpowiednie warunki materialne.

Środowisko akademickie oraz jego otoczenie znajdują się w fazie wdrażania ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, na podstawie przepisów ustawy *Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Treść tych ustaw została ukształtowana ostatecznie w obu izbach Parlamentu RP, a poprawki zgłoszone w trakcie debat parlamentarnych częściowo zburzyły wewnętrzną logikę tego obszernego przedsięwzięcia legislacyjnego. Projekt ustawy, który minister nauki i szkolnictwa wyższego w imieniu rządu przekazał do Sejmu, znacznie różnił się od wstępnych wariantów ustawy, będących przedmiotem prawie trzyletniej debaty w środowisku akademickim i w jego otoczeniu. Wydaje się, że ustawa – w kształcie doprecyzowanym ostatecznie podczas kilku szybkich nowelizacji dokonanych już po jej przyjęciu przez Sejm 20 lipca 2018 roku – nie tworzy systemu regulacji w pełni zadowalającej kogokolwiek. Można przewidywać, że szkoły wyższe, w tym uczelnie akademickie, w najbliższych latach nie zostaną poddane szybkiemu i efektywnemu procesowi ich przeobrażenia do takiego stanu, by potrafiły zaspokajać realnie istniejące potrzeby społeczeństwa i krajowej gospodarki. Ponadto nie stworzono warunków do tego, by polskie uczelnie akademickie podjęły równorzędną współpracę i konkurencję z najlepszymi zagranicznymi ośrodkami akademickimi. Nie ulega wątpliwości, że istotnym mankamentem implementowanych rozwiązań jest też brak wspomagającej regulacji, która zapewniałaby finansowanie państwowych szkół wyższych oraz dofinansowanie prywatnych szkół wyższych na niezbędnym poziomie – zarówno z funduszy publicznych, jak i z innych źródeł.

Proces implementacji Ustawy 2.0 prowadzony jest wieloetapowo. W pierwszej połowie 2019 roku w uczelniach państwowych zostały wybrane rady uczelni pierwszej kadencji, natomiast rektorzy i senaty, które będą funkcjonować zgodnie z zasadami określonymi w ustawie, zostaną wybrane dopiero w pierwszej połowie 2020 roku. Rok akademicki 2019/20 został zatem przewidziany na uczelniach jako okres przejściowy, podczas którego zaczną obowiązywać kilka nowych rozwiązań wprowadzonych przez Ustawę 2.0. Do najważniejszych z nich z punktu widzenia przebiegu procesu zarządzania szkołą wyższą należy zaliczyć:

- likwidację podstawowych jednostek organizacyjnych, którymi były wydziały;
- rezygnację z istotnej formy samorządności akademickiej, którą było powoływanie przez środowisko akademickie w drodze wyborów władz szczebla prorektorów oraz władz szczebla dziekańskiego;
- powierzenie radom uczelni jedynie opiniowania strategii uczelni, bez nadania im kompetencji zatwierdzania tej strategii.

Można przewidywać, że szkoły wyższe, w tym uczelnie akademickie, w najbliższych latach nie zostaną poddane szybkiemu i efektywnemu procesowi ich przeobrażenia do takiego stanu, by potrafiły zaspokajać realnie istniejące potrzeby społeczeństwa i krajowej gospodarki

UCZELNIA AKADEMICKA JAKO ORGANIZACJA NAKIEROWANA NA REALIZACJĘ CELÓW TRZECH MISJI

Zgodnie z zapisem ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (art. 2) szkoły wyższe realizują trzy misje:

- 1) prowadzenia najwyższej jakości kształcenia oraz kształtowania postaw obywatelskich,
- 2) działalności naukowej,
- 3) uczestnictwa w życiu społecznym oraz tworzenia gospodarki opartej na innowacjach.

Zgodnie z zapisem Ustawy 2.0 szkoły wyższe realizują trzy misje: 1) prowadzenia najwyższej jakości kształcenia oraz kształtowania postaw obywatelskich; 2) działalności naukowej; uczestnictwa w życiu społecznym oraz 3) tworzenia gospodarki opartej na innowacjach

O tym, jak uczelnie akademickie funkcjonują, powinna rozstrzygać strategia uczelni. Nowa ustawa nie przewiduje żadnego innego dokumentu poza strategią, w którym byłyby wskazane obszary preferowanych badań naukowych oraz obszary działalności dydaktycznej studiów poziomu I (licencjackich), poziomu II (magisterskich) i poziomu III (doktoranckich), jak też wszelkich innych form kształcenia. Powołanie rad uczelni, których działalność nie jest wspierana przez żadną jednostkę sztabową przygotowującą materiały dla przewodniczącego i członków rady uczelni, powoduje, że ten organ będzie formułował oceny, opierając się z jednej strony na dokumentach przedkładanych przez rektora i senat uczelni (korzystających z całego potencjału intelektualnego i organizacyjnego środowiska tej uczelni), z drugiej zaś strony z (zaledwie) indywidualnego potencjału intelektualnego każdego z członków rady. Istotny wpływ na pracę rady uczelni oraz na kształt podejmowanych przez nią

decyzji będzie mieć przy tym znaczny udział w niej pracowników i jednego studenta danej uczelni. Mogą oni stanowić grono wyrażające odmienne opinie niż ci członkowie rady, którzy reprezentują różne środowiska z otoczenia szkoły wyższej.

We współczesnym³ świecie nie jest rzeczą łatwą ustalić, jaki poziom jakości kształcenia występuje w poszczególnych uczelniach w kraju i za granicą. Kontynuowana jest dyskusja, czy o jakości kształcenia bardziej decyduje program nauczania i dobrane metody dydaktyczne, czy też poziom zaangażowania studentów w realizację tego programu i autentyczna chęć wykorzystania możliwości stworzonych w szkole wyższej. Kształtowanie postaw obywatelskich musi się natomiast odwoływać do uznanych wzorców, a proces zmian w społeczeństwach wielu regionów świata wskazuje, że nasila się konfrontacja między zwolennikami wzorców o istotnie różnym charakterze. Najważniejszą kwestią stanowiącą przedmiot narastającego sporu jest akceptacja lub jej brak dla idei określanych mianem prawicowych oraz lewicowych. W USA, a także w wielu krajach europejskich, coraz częściej sygnalizowane jest zastrzeżenie, że środowiska akademickie wykazują większe zrozumienie dla idei lewicowych, utożsamianych także z ideami progresywnymi,

3 Pojęcie „współczesny” stanowi synonim pojęć „nowoczesny” oraz „ponowoczesny”. Środowisko akademickie w Polsce stoi przed wyzwaniem rozgraniczenia zjawisk występujących wewnątrz uczelni od tych mających miejsce w ich otoczeniu o charakterze „pierwotnym”, ukształtowanym w przeszłości i typowym dla minionych etapów rozwoju systemu społeczno-gospodarczego (Łuczenko 2012, s. 22).

niż dla idei konserwatywnych i często z nimi powiązanych idei nacjonalistycznych. Spotyka się presję środowiskową, aby uczestnicy dyskusji akademickiej przestrzegali tzw. poprawności politycznej i powstrzymywali się od przedstawiania określonych poglądów, nawet jeśli są one wsparte racjonalnymi argumentami. Nasila się między innymi spór dotyczący oceny zjawiska migracji między regionami świata, np. między Afryką a Europą czy Ameryką Środkową a Ameryką Północną. Coraz bardziej rozbieżne stają się poglądy osób, które są zaliczane do zwolenników bezwzględnego blokowania imigracji oraz osób, które z zastrzeżeniem, że zostaną spełnione określone warunki, godzą się na kontrolowany napływ obcokrajowców do krajów o wysokim poziomie życia i jednocześnie zagrożonych bezwzględnym oraz względnym spadkiem liczby ludności czynnej zawodowo. Zapis w Ustawie 2.0 dotyczący misji uczelni w zakresie kształtowania postaw obywatelskich jest potrzebny, ale wydaje się, że środowiska polskich uczelni akademickich stają się coraz bardziej bezradne wobec realnego wyzwania dotyczącego rozstrzygnięcia, jakie treści uwzględniać w dyskusji wewnątrz grupy nauczycieli akademickich oraz jakie konkluzje z tej dyskusji wykorzystywać w kontaktach ze studentami i doktorantami. Otwarte pozostaje pytanie, czy trzy organy szkoły wyższej wkrótce będą w stanie wskazać, jakie wzorce mogą lub powinny być uznane przez społeczność akademicką za zasługujące na ich promocję zarówno w środowisku akademickim, jak i w jego otoczeniu. Jeśli te organy nie sformułują jednoznacznej wypowiedzi w powyższych kwestiach, to nadal wewnątrz społeczności akademickiej będą mogły być prezentowane postawy pluralistyczne, odmienne, a nawet konfrontacyjne wobec siebie. Brak jednoznacznej „instrukcji”, jakie wzorce należy promować, należy ocenić jako zjawisko bardzo pożądane. Immanentną cechą uczelni jest i powinna pozostać otwartość na różne poglądy. W okresie po rewolucji kulturowej, zapoczątkowanej w latach sześćdziesiątych minionego wieku, w wielu czołowych uniwersytetach na świecie ich rozwojowi sprzyjało pielęgnowanie zróżnicowania (racjonalnych) postaw, a negatywne skutki przynosiło dopuszczenie do promowania wybranego światopoglądu. Pomocne dla środowiska akademickiego w każdej szkole wyższej, bez względu na jej profil badawczo-dydaktyczny, może być odpowiednio aktywna postawa nauczycieli akademickich, którzy prowadzą badania i dydaktykę w dyscyplinie filozofii. Z ich strony można oczekiwać pomocy, w jaki sposób całe środowisko akademickie może dążyć do spełnienia ideału koherentności nauki (Morton 2002, s. 11). Rozwój wiedzy i towarzyszący mu rozwój technologii sprzyjają specjalizacji w badaniach, a w procesie dydaktycznym na uniwersytecie powinien być przekazywany syntetyczny obraz otaczającego nas świata i odpowiedzi, jakie zmiany mogą nastąpić. Pożądane jest zatem tworzenie lub rozbudowywanie zespołów nauczycieli akademickich, którzy w szkole wyższej każdego profilu zapewnią integrację zagadnień humanistycznych o podstawowym znaczeniu z zagadnieniami podejmowanymi w ramach innych dziedzin i dyscyplin nauki. W wielu szkołach wyższych w Polsce brakuje odpowiedniego potencjału intelektualnego reprezentowanego

Zapis w Ustawie 2.0 dotyczący misji uczelni w zakresie kształtowania postaw obywatelskich jest potrzebny, ale wydaje się, że środowiska polskich uczelni akademickich stają się coraz bardziej bezradne wobec realnego wyzwania dotyczącego rozstrzygnięcia, jakie treści uwzględniać w dyskusji wewnątrz grupy nauczycieli akademickich oraz jakie konkluzje z tej dyskusji wykorzystywać w kontaktach ze studentami i doktorantami

przez nauczycieli akademickich prowadzących badania i dydaktykę w dziedzinie nauk humanistycznych. Usunięcie istniejącej luki w tym zakresie powinno zostać uwzględnione w strategii poszczególnych szkół wyższych.

Działalność naukowa w uczelni akademickiej może i powinna obejmować trzy obszary badań. Pierwszy z obszarów tworzą badania podstawowe podejmowane przez nauczycieli akademickich głównie z własnej inicjatywy

Działalność naukowa w uczelni akademickiej może i powinna obejmować trzy obszary badań. Pierwszy z nich tworzą badania podstawowe podejmowane przez nauczycieli akademickich głównie z własnej inicjatywy. Wynika to z tego, że największym wyzwaniem dla badacza jest sformułowanie pytań, na które do tej pory nikt nie poszukiwał odpowiedzi. Tego typu badania nie mogą być inicjowane przez otoczenie uczelni akademickiej, w tym przez organy administracji publicznej powołane do wspierania działalności naukowej. Granty z funduszy publicznych oraz prywatnych mogą natomiast wspierać inicjatywy tych badaczy, którym należy zapewnić niezbędne warunki materialne i organizacyjne dla realizacji podjętych nowatorskich poszukiwań. Powinien być im zapewniony komfort prowadzenia badań, których efekt nie jest znany, a w wielu przypadkach

nie przyniesie nie tylko spodziewanego, ale w ogóle żadnego wyniku. Nowatorskie badania są obciążone ryzykiem. Sukces może nie zostać osiągnięty. Organy uczelni powinny wykazywać nie tylko zrozumienie dla takiego charakteru badań podstawowych. Rolą mecenasów i partnerów szkół wyższych powinno być wręcz motywowanie nauczycieli akademickich do podejmowania ambitnych badań podstawowych w warunkach akceptowalnego ryzyka.

Drugi obszar naukowy obejmuje działalność badawczo-rozwojową, której rozpoczęcie następuje po rozpoznaniu potrzeb społecznych lub oczekiwań różnych środowisk. Badania nad tematami szczegółowymi – pole dla rozwoju relacji uczelni z gospodarką – tworzą trzeci obszar nauki

Drugi obszar naukowy obejmuje działalność badawczo-rozwojową, której rozpoczęcie następuje po rozpoznaniu ogólnych potrzeb społecznych (np. w dziedzinie nauk medycznych i nauk o zdrowiu) lub precyzyjnie zdefiniowanych oczekiwań poszczególnych środowisk, w tym jednostek samorządu terytorialnego bądź podmiotów gospodarczych i ich związków. Realizacja tej grupy badań wymaga utrzymania nadmiarowego potencjału kadrowego w środowisku nauczycieli akademickich. Brak rezerw tego potencjału może stanowić barierę dla kontynuowania badań w określonym zakresie oraz dla podejmowania nowych zadań. Organy uczelni akademickich powinny uwzględniać konieczność dysponowania rezerwą kadrową, decydując o zapewnieniu środków na wyprzedzające w stosunku do istniejących potrzeb kształtowanie potencjału kadrowego w środowisku akademickim. Jeśli w Polsce uczelnie akademickie mają być równoprawnymi partnerami dla naukowców z całego

świata, to konieczne jest także zapewnienie środków zarówno na przyjmowanie do pracy zagranicznych specjalistów, jak i na delegowanie własnych nauczycieli akademickich do czasowej pracy w pozakrajowych ośrodkach akademickich lub naukowych. W Polsce do nadrobienia jest luka intelektualna i organizacyjna w szkołach wyższych, którą spowodowała niedostateczna intensywność kontaktów międzynarodowych. Wyeliminowanie tej luki jest możliwe w okresie kilku lat, jeśli doszłoby do skokowego wzrostu w zakresie wymiany międzynarodowej obejmującej

zarówno młodych nauczycieli akademickich (asystentów i adiunktów), jak i kadre profesorską.

Badania nad tematami szczegółowymi, realizowane w krótkim okresie, tworzą trzeci obszar nauki i stanowią potencjalne pole dla rozwoju bezpośrednich relacji uczelni akademickich z gospodarką i innymi środowiskami z otoczenia. W Polsce, ze względu na brak pozytywnych doświadczeń, obie strony nie wykazują dostatecznie dużej skłonności do współpracy. Rolą rad uczelni, a w szczególności obecnych tam przedstawicieli gospodarki, jest wsparcie procesu integracji środowiska akademickiego z podmiotami gospodarczymi, zwłaszcza z sektora prywatnego, a także z jednostkami samorządu terytorialnego.

Trzecia misja uniwersytetu dotyczy współudziału środowiska akademickiego w funkcjonowaniu społeczności ogólnokrajowej oraz lokalnej. W epoce czwartej rewolucji przemysłowej powstaje potrzeba zapewnienia warunków dla zdobycia dodatkowej wiedzy i nowych umiejętności oraz kompetencji przez liczne grupy społeczne, w tym osoby, które w przeszłości zdobyły wyższe wykształcenie. Proces uczenia przez całe życie powinien być inicjowany i zdominowany przez uczelnie akademickie, gdyż rozwój i implementacja nowych technologii, w tym technologii cyfrowych, tworzą zupełnie nowe wyzwania dla ludzi zabiegających o utrzymanie się w grupie osób osiągających sukces w życiu prywatnym, co związane jest z sukcesem zawodowym. W epoce rozszerzania się świata wirtualnego, który uzupełnia świat realny ukształtowany przez procesy minionych trzech rewolucji przemysłowych, potrzebne są zdolności do funkcjonowania w świecie hybrydowym, obejmującym zarówno świat analogowy (realny), jak i świat cyfrowy (wirtualny). Prowadzenie różnorodnych form kształcenia ustawicznego nie powinno zostać pozostawione jedynie szkołom wyższym o innym charakterze niż uczelnie akademickie. Jak wskazują przykłady zagraniczne, kształcenie oderwane od badań na najwyższym poziomie może stanowić jedynie namiastkę edukacji zapewniającej oczekiwane efekty. Profesjonalny marketing prowadzony przez szkoły wyższe nie będące uniwersytetami w wielu przypadkach wprowadza w błąd potencjalnych słuchaczy oraz mecenasów, jak również partnerów wspierających cały system szkolnictwa wyższego. Rolą rad uczelni jest wspieranie rozszerzania zasięgu programów dydaktycznych obejmujących liczne dziedziny nauki, a dedykowanych osobom aktywnym zawodowo, mającym długoletnie doświadczenie zawodowe, które są zainteresowane swoim rozwojem w epoce czwartej rewolucji przemysłowej.

W epoce rozszerzania się świata wirtualnego, który uzupełnia świat realny, ukształtowany przez procesy minionych trzech rewolucji przemysłowych, potrzebne są zdolności do funkcjonowania w świecie hybrydowym, obejmującym zarówno świat analogowy (realny), jak i świat cyfrowy (wirtualny)

ZACHOWANIE I POZYCJA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO ZATRUDNIONEGO NA STANOWISKU BADAWCZO-DYDAKTYCZNYM

Do obowiązków nauczyciela akademickiego zatrudnionego na stanowisku badawczo-dydaktycznym należy prowadzenie działalności naukowej, kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów. Nauczyciele akademicy prowadzący równocześnie badania naukowe oraz zajęcia dydaktyczne

stanowią podstawową grupę pracowników uczelni akademickich i kształtują funkcjonowanie poszczególnych szkół wyższych. Od własnej aktywności oraz skuteczności w realizacji podjętych zadań zależy ich indywidualna pozycja w uczelni, w której są afiliowani, oraz waga tej uczelni w środowisku naukowym w kraju i za granicą. Przedstawiciele tej grupy przechodzą przez kolejne szczeble awansu naukowego (zdobywają stopnie naukowe i tytuł naukowy) oraz awansu akademickiego (przechodząc na kolejne stanowiska, co w niektórych przypadkach wiąże się ze zmianą szkoły wyższej na inną w kraju lub za granicą) i bez wątpienia są ludźmi kreatywnymi działającymi w różnych obszarach, rozszerzającymi wiedzę naukową i doskonalącymi swoje kwalifikacje. Część z tych osób wykazuje cechę, którą Harold Kerzner, amerykański specjalista w zakresie zarządzania, określa jako „heroizm jednostki” (Kerzner 2001, s. 47–49). Oznacza to, że w środowisku nauczycieli akademickich występują osoby, które bez względu na istniejące warunki pracy realizują własną pasję tak w obszarze działalności badawczej, jak i w obszarze działalności dydaktycznej. Podejmują ambitne i ryzykowne zadania oraz konsekwentnie dążą do ich zrealizowania. Dzięki pracy takich nauczycieli w uczelniach akademickich w Polsce, mimo niesprzyjających warunków, były i nadal są osiągnięte sukcesy badawcze oraz dydaktyczne o międzynarodowym znaczeniu. Ważne jest dostrzeżenie zjawiska, że istotna część tych herosów akademickich, podejmując działania indywidualnie, z biegiem czasu potrafi skupić wokół siebie inne osoby, cechujące się niższym poziomem automotywacji. W ramach tego procesu kreowane są sukcesy, których osiągnięcie jest możliwe jedynie dzięki pracy zespołowej, w tym z udziałem przedstawicieli różnych dziedzin i dyscyplin nauki. Istnieje w Polsce wiele przykładów potwierdzających wniosek, że odwaga i mądrość liderów doprowadziła do powstawania zespołów międzyuczelnianych i międzynarodowych, które wniosły istotny wkład w rozwój nauki i uzyskały status akademickiej elity w skali globalnej.

Współcześnie powstaje zatem wiedza rozszerzona (*augmented knowledge*), czyli wiedza tworzona równocześnie w dwóch oddzielnych procesach: procesu poznawczego człowieka (*human knowledge*) oraz procesa poznawczego świata maszyn (*industrial knowledge*). Zrozumienie tego fenomenu stanowi warunek zmiany postawy nauczycieli akademickich

W epoce czwartej rewolucji przemysłowej na coraz większą skalę wykorzystywane są technologie analizy dużych zbiorów danych czy uczenia maszynowego. Dzięki ich zastosowaniu możliwe stało się uruchomienie procesu syntezy danych i zbudowanych na ich podstawie informacji, a także syntezy tych informacji aż do poziomu wykreowania wiedzy bez udziału człowieka. Współcześnie powstaje zatem wiedza rozszerzona (*augmented knowledge*), czyli wiedza tworzona równocześnie w dwóch oddzielnych procesach: procesu poznawczego człowieka (*human knowledge*) oraz procesu poznawczego świata maszyn (*industrial knowledge*)⁴. Zrozumienie tego fenomenu stanowi warunek zmiany postawy nauczycieli akademickich, którzy do tej pory uznawali, że student pozyskuje wiedzę podczas procesu kształcenia się w szkole wyższej. Ich wyzwaniem stało się zaakceptowanie stanu, w którym studenci, a także sami nauczyciele akademicy, mogą pozyskiwać wiedzę pochodzącą spoza

4 Szerzej na ten temat: Paprocki 2019, s. 9–29.

środowiska akademickiego, powstałą w świecie maszyn. Można się spodziewać, że w najbliższych latach na całym świecie zmieni się rola nauczyciela akademickiego, a tym samym także sposób jego uczestnictwa w działaniach o charakterze badawczym i dydaktycznym. W konsekwencji będzie musiała się zmienić formuła działania szkół wyższych.

ROLA RADY UCZELNI AKADEMICKIEJ

W publicznej uczelni organami są rada uczelni, rektor i senat.

Ze względu na znaczenie rady uczelni, do której zadań należy m.in. opiniowanie projektu strategii uczelni, monitorowanie zarządzania uczelnią i opiniowanie sprawozdania z realizacji strategii uczelni, warto się zastanowić, czy skład powołanych już rad uczelni zapowiada wypełnienie przez nie wyznaczonych im zadań, w tym monitorowania gospodarki finansowej i opiniowania planu rzeczowo-finansowego. W tabeli 1 przedstawiona jest liczebność rad uczelni w wybranych uczelniach akademickich oraz pozycja osób reprezentujących otoczenie środowiska akademickiego. Posiadają one doświadczenie menedżerskie i dysponują lub mogą dysponować rozpoznaniem, jakie potrzeby otoczenia uczelni mogą albo wręcz powinny być zaspokajane dzięki wykonywaniu zadań realizujących cele wszystkich trzech misji uczelni. W zestawieniu uwzględniono wszystkie uniwersytety ekonomiczne w Polsce oraz wybrane szkoły wyższe znajdujące się w czołówce rankingu Perspektyw 2019. W siedmiu uczelniach⁵ spośród trzynastu ujętych w zestawieniu, przedstawicielowi otoczenia tych uczelni – ale spoza środowisk naukowych w kraju i za granicą⁶ – powierzono funkcję przewodniczącego rady uczelni.

Ponieważ rady uczelni pierwszej kadencji zakończą swoją działalność już 31 grudnia 2020 roku, trudno będzie ocenić efekty ich pracy. Być może wybór członków drugiej kadencji rady będzie się sprowadzać do reelekcji. Od 2021 roku ten organ uczelni będzie mógł funkcjonować stabilnie. Oznacza to, że dopiero za kilka lat możliwe będzie opisanie znaczenia rad uczelni dla funkcjonowania szkół wyższych w Polsce oraz racjonalność wyboru jej członków.

Po wprowadzeniu przez Ustawę 2.0 rad uczelni dopiero za kilka lat możliwe będzie opisanie ich znaczenia dla funkcjonowania szkół wyższych w Polsce oraz racjonalność wyboru jej członków

⁵ W AGH, która nie jest ujęta w tej grupie, przewodniczącym rady uczelni jest prof. dr hab. inż. Janusz Filipiak, który reprezentuje środowisko naukowe, ale posiada niekwestionowane kompetencje menedżerskie ukształtowane w trakcie wieloletniego kierowania podmiotem gospodarczym funkcjonującym na rynku krajowym i międzynarodowym.

⁶ W szkołach wyższych ujętych w zestawieniu tylko w jednej z nich (Uniwersytet Warszawski) do rady uczelni powołano dwie osoby spoza kraju.

Tabela 1. Rady uczelni pierwszej kadencji w wybranych uczelniach akademickich w Polsce (stan na koniec lipca 2019 r.)

Uczelnia	Liczebność członków rady	Liczba reprezentantów otoczenia uczelni, z wyłączeniem osób z krajowego lub międzynarodowego środowiska naukowego	Uwagi dotyczące reprezentantów otoczenia uczelni
Politechnika Warszawska	9	4	W tym przewodniczący Rady Uczelni
Uniwersytet Adama Mickiewicza	9	4	
Szkoła Główna Handlowa w Warszawie	8	4	W tym przewodniczący Rady Uczelni
Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu	7	3	W tym przewodniczący Rady Uczelni
Gdański Uniwersytet Medyczny	7	3	W tym przewodniczący Rady Uczelni
Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu	7	3	W tym przewodniczący Rady Uczelni
Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach	7	2	W tym przewodniczący Rady Uczelni
Uniwersytet Warszawski	7	2	
Uniwersytet Jagielloński	7	2	
Akademia Górniczo-Hutnicza	7	2	
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	7	0	
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego	6	2	

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji dostępnych na stronach www poszczególnych uczelni lub dostępnych w mediach.

UCZELNIA AKADEMICKA W MODELU NO-BOSS

Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* przewiduje, że jedynym organem, który funkcjonuje permanentnie i stanowi egzekutywę uczelni akademickiej, jest rektor. W środowisku akademickim spotykane są różnorodne poglądy dotyczące tego rozwiązania. Najbardziej skrajne z nich sprowadzają się do zarzutu, iż ustawa prowadzi do scentralizowania, technokratyzacji, a nawet do dyktatury w środowisku akademickim. Spotykany jest także pogląd, że regulacja – która poza zdefiniowaniem formalnych ram funkcjonowania uczelni nie zapewnia dla ich działalności dopływu dostatecznej ilości środków finansowych – doprowadzi do sytuacji, w której uczelnie

w Polsce nie będą miały cech 2.0 (czyli nowoczesności), lecz pozostaną po prostu uczelniami drugiej kategorii. Ocenianie *a priori* procesów zmian, które wywoła wdrażanie nowych ustaw, nie wydaje się w pełni racjonalne. Z teorii nauk o zarządzaniu oraz badań poświęconych funkcjonowaniu różnorodnych rozwiązań w organizacjach wynika, że procesy zachodzące w rzeczywistości cechuje różnorodność, a ze względu na oddziaływanie nieprzewidywanych czynników efekty procesu zmian stają się drastycznie odmienne od oczekiwań. Powszechnie znana jest opinia, że cały świat staje się coraz bardziej turbulentny. To oznacza, że mniejsze znaczenie mają formalne ramy funkcjonowania organizacji, a większe cechy tych organizacji.

W epoce czwartej rewolucji przemysłowej za jedną z najbardziej pożądanых cech uznaje się zwinność (*agility*). To od niej w istotnej mierze zależy umiejętność dostosowywania się organizacji do zachodzących w otoczeniu zmian. Ważnym atrybutem współczesnych organizacji staje się również rezyliencja (*resilience*). Jest ona cechą osób i organizacji, które bardziej niż inne są odporne na zawirowania i sytuacje kryzysowe. Osoby oraz organizacje rezyliencjne są w stanie nie tylko przetrwać zagrożenia, lecz także rozwijać się i odnosić sukcesy w sytuacjach, które przerastają innych. Jednocześnie uznaje się za istotne wykreowanie innego zjawiska: stworzenie możliwości zapewniających pracownikom wewnątrz organizacji warunków, w których mogą ujawniać swoją kreatywność i zdolność do wdrażania innowacyjnych rozwiązań. O ile bezwzględny warunek do tego, by przedsiębiorstwo utrzymało i zwiększało swoje zdolności do konkurowania na rynku, jest permanentne wprowadzanie przez nie innowacji technologicznych oraz nowych modeli biznesowych – to do misji uczelni należy współudział „w tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach”⁷. Jedną z możliwych koncepcji zarządzania, która mogłaby zostać wykorzystana w uczelni akademickiej, jest koncepcja *no-boss*. W organizacjach gospodarczych zastosowanie tej koncepcji służy zwiększeniu ich zdolności do przygotowania i wdrażania rozwiązań innowacyjnych; zastosowanie jej w szkole wyższej ma zapewnić lepsze wykorzystanie istniejącego potencjału intelektualnego.

W literaturze z zakresu teorii zarządzania do tej koncepcji przywiązuje się coraz więcej wagi. Kiedy procesy zmian wykazują dużą dynamikę, a ich zakres obejmuje ewolucję procesów wykorzystywania najnowszych technologii, wiele międzynarodowych organizacji gospodarczych⁸ podejmuje próby wdrażania tej koncepcji. Uwzględnia przy tym tkwiący w niej paradoks. Koncepcja organizacji „bez szefa”, czyli pozbawionej

W epoce czwartej rewolucji przemysłowej za istotne uznaje się zapewnienie pracownikom wewnątrz organizacji warunków, w których mogą ujawniać swoją kreatywność i zdolność do wdrażania innowacyjnych rozwiązań

Jedną z możliwych koncepcji zarządzania, która mogłaby zostać wykorzystana w uczelni akademickiej, jest koncepcja *no-boss*. Zastosowanie jej miałoby zapewnić lepsze wykorzystanie istniejącego potencjału intelektualnego

7 Określenie „innowacyjne rozwiązania” może być rozumiane bardzo szeroko, co prowadzi aż do konfuzji, że poszukiwane jest panaceum na wszelkie problemy (Godin 2008, s. 5).

8 Do tej grupy należą m.in. Saint-Gobain GE Bearings, Trumpf, Deutsche Bahn, Zalando. Erfolgsgarant Selbstorganisation? (2019). *OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management – Ohne Oben. Die Kunst der Selbstorganisation*, 2, 4.

formalnej hierarchii, nie sprawdza się w start-upach, gdzie pracownicy, w większości bez wcześniejszego stażu zawodowego lub tylko z małym doświadczeniem, działając wewnątrz zespołu, nie mają wyrobionych zdolności do utrzymywania dystansu wobec siebie, a ponadto mają kłopot z autokreacją w nim swej roli. Za to koncepcja ta zdobywa coraz więcej zwolenników w dużych organizacjach o ukształtowanej pozycji na rynku (*incumbents*), w których coraz częściej dostrzega się zalety budowania wewnątrz organizacji zespołów imitujących start-upy. Podstawowe znaczenie ma przy tym zakładana w tej koncepcji zmiana ról. Im bardziej pracownik jest przyzwyczajony do rutynowego działania w strukturze organizacyjnej, tym większy efekt może przynieść „pozbawienie go znanego otoczenia”. Jest więc przenoszony do kilkunastoosobowych, interdyscyplinarnych zespołów, w których najważniejsze jest znalezienie poszukiwanego rozwiązania, a nie sposób postępowania jego poszczególnych członków (Nancy 2016, s. 1). Ponieważ uczelnia akademicka posiada cechy organizacji typu *incumbent*, zastosowanie koncepcji *no-boss* w zarządzaniu taką organizacją zasługuje na rozważenie.

Podstawowe cechy koncepcji *no-boss* są następujące (Bock, Schilling 2019, s. 19):

- w podmiocie nie występują stabilnie funkcjonujące jednostki organizacyjne stanowiące elementy struktury całej organizacji, czego konsekwencją jest brak stabilnej hierarchii wewnątrz organizacji;
- członkowie zespołu orientują się na cele, do których realizacji zmierza cała organizacja, a działanie każdego z nich determinowane jest autokreatywnością a nie poleceniami od zwierzchników;
- selekcja osób do zespołu tworzącego organizację odbywa się przy zastosowaniu kryterium oceny zdolności kandydatów do współpracy i niewymuszonej integracji (co ma powodować, że wszyscy członkowie zespołu z jednej strony cieszą się niezależnością, a z drugiej strony wykazują skłonność do współdziałania, np. jak pszczoły w roju).

Odwołanie się do przykładu roju pszczoł pozwala na porównanie rektora uczelni akademickiej do królowej matki. Jest to porównanie o tyle uzasadnione, że samotny rektor występujący w roli jedyne go organu egzekucyjnego w uczelni akademickiej nie ma ani intelektualnych, ani organizacyjnych możliwości, by bezpośrednio i skutecznie oddziaływać na każdego nauczyciela akademickiego zatrudnionego na stanowisku pracownika badawczo-dydaktycznego. Zmiany dotyczące liczby, pozycji i procesu powoływania organów uczelni wprowadzone Ustawą 2.0 tworzą szansę dla rozwoju środowiska w każdej uczelni akademickiej w Polsce.

Należy uwzględnić odmienną rolę procesu konkurencyjnego podmiotów gospodarczych, które chcą osiągnąć sukces komercyjny, zwiększając swój udział w rynku, od procesu do-

bywania coraz lepszej pozycji przez szkoły wyższe w międzynarodowym systemie akademickim. Podmioty gospodarcze stają przed szczególnym wyzwaniem, jakim jest zdobycie dominującej lub wyłącznej pozycji na rynku, co wiąże się z wyeliminowaniem innych podmiotów i blokowaniem wejścia na rynek przez nowych konkurentów. Na rynku globalnym, na którym pojawiły się podmioty wykorzystujące technologie cyfrowe i tworzące globalne sieci, zwyciężają operatorzy wirtualnych platform osiągający status „zwycięzca bierze wszystko lub większość” (Cusumano,

Samotny rektor, jako jedyny organ egzekucyjny w uczelni akademickiej, nie ma możliwości, by bezpośrednio i skutecznie oddziaływać na każdego nauczyciela zatrudnionego na stanowisku pracownika badawczo-dydaktycznego

Gawer, Yoffie 2019, s. 31). Inaczej przebiega konkurencja w środowisku akademickim. Rynek usług edukacyjnych i działalności badawczej jest na całym świecie poddany ścisłym regulacjom, co ogranicza możliwości wejścia nań nowych podmiotów oraz zdolność istniejących do (dynamicznego) rozwoju ilościowego. Proces eliminowania słabszych szkół wyższych przez uczelnie rozwijające swój potencjał intelektualny i osiągające najbardziej spektakularne efekty naukowe przebiega z małą dynamiką. W żadnym kraju na świecie nie jest łatwo doprowadzić do utworzenia start-upu, który uzyskałby szybko status uczelni akademickiej. Jak długi jest to projekt, ujawnia m.in. historia rozwoju prywatnych szkół wyższych w Polsce⁹.

Doświadczenia zagraniczne wskazują, że w efekcie inicjatywy podjętej poza sektorem państwowego szkolnictwa wyższego może dojść do spektakularnego sukcesu, co potwierdza historia prywatnego amerykańskiego uniwersytetu Stanford¹⁰. Jednak nawet najlepsza szkoła wyższa – podobnie jak podmioty gospodarcze na rynku – nie ma zagwarantowanego utrzymania pozycji lidera. Jak wskazują losy uniwersytetu Stanford, jeśli nie są stworzone warunki do permanentnego pozyskiwania osób o szczególnych talentach i włączenia ich do działalności badawczej, to następuje naturalne „wypalenie” istniejącej kadry nauczycieli akademickich. Ze strony elit funkcjonujących w Dolinie Krzemowej, czyli w bezpośrednim otoczeniu uniwersytetu Stanford, sygnalizowany jest brak nowych idei pochodzących ze środowiska akademickiego, które przyniosłyby w drugiej dekadzie XXI wieku równie wspaniałe innowacje, jak te, które zostały wdrożone w końcu minionego wieku.

Na rynku globalnym podmioty o cechach *incumbent*, prowadzące działalność komercyjną, są silniej zmotywowane do wdrażania nowych koncepcji zarządzania organizacją niż uniwersytety. Stąd do tej pory koncepcja organizacji „bez szefa” jest implementowana wśród podmiotów gospodarczych, a nie ma jeszcze przypadków jej zastosowania w szkołach wyższych. Nowa ustawa – choć zapewne nie było to zamiarem ustawodawcy – stworzyła warunki, aby taką koncepcję zastosować w polskich uczelniach akademickich.

UCZELNIA W MODELU DAO

Zdecentralizowana autonomiczna organizacja, lub po prostu DAO, to forma, w jakiej mogłaby funkcjonować uczelnia akademicka. To organizacja, w której decyzje są podejmowane elektronicznie za pomocą uzgodnionej formuły kodu komputerowego i głosowania członków organizacji. Przyjęte jawne i dostępne dla wszystkich rozwiązania technologiczne tworzą swoistą umowę, identyczną dla każdego członka społeczności danego uniwersytetu. Pozwala ona każdemu z nich, bez formalnych struktur władzy, według tych samych

Zdecentralizowana
autonomiczna
organizacja, lub po
prostu DAO, to forma,
w jakiej mogłaby
funkcjonować uczelnia
akademicka

⁹ O sukcesie w procesie rozwoju świadczy ujęcie Akademii Leona Koźmińskiego w pierwszej dwudziestce i SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego z siedzibą w Warszawie w pierwszej czterdziestce w Rankingu uczelni akademickich w 2019 roku (*Najlepsze uczelnie...*, s. 1).

¹⁰ Uniwersytet Stanford został utworzony w 1891 roku przez rodzinę Stanford w miejscowości o nazwie Stanford. Jeszcze w latach 50. XX wieku jego kampus obejmował kilka skromnych budynków, a w okolicy nikt się nie spodziewał, że pod koniec tego stulecia funkcjonować tu będzie uniwersytet obejmujący siedem niezależnych szkół, prowadzących interdyscyplinarne badania i kształcących kadre, zasilając intelektualnie całą Dolinę Krzemową.

zasad, za pomocą posiadanego głosu decydować o dowolnym przedsięwzięciu na uczelni. Nie chodzi przy tym tylko o wybór inicjatyw do realizacji, ale również o podtrzymywanie ich dalszej celowości i aktualności głosami społeczności akademickiej. DAO pozwala na utrzymanie optymalnego „portfela” projektów i działań uniwersytetu oraz uzyskanie wysokiej efektywności, jeśli chodzi o sposoby osiągania celów. Jest to możliwe dzięki dużemu zaangażowaniu przedstawicieli uczelnianej społeczności, z jednej strony zmotywowanych do tego, aby w odniesieniu do ich inicjatyw widoczny był postęp, z drugiej zaś aktywnie uczestniczących w życiu uczelni oraz śledzących status wszystkich przedsięwzięć.

W istocie uniwersytet DAO to system zakodowanych reguł, które określają, jakie działania podejmie organizacja. Wprowadzenie technologii *blockchain* umożliwiło przekształcenie pierwotnie sformułowanej, teoretycznej koncepcji DAO w projekt, który można współcześnie zaimplementować w praktyce. *Blockchain* wprowadził rozwiązanie bezpiecznej księgi cyfrowej, która może śledzić wszystkie interakcje jej członków w internecie, a tym samym zapewniać bezpieczne środowisko do budowy szkoły wyższej jako zdecentralizowanej autonomicznej organizacji.

Technologia *blockchain* wykorzystuje technikę zwaną zaufanym znacznikiem czasu do zwalczania fałszywych transakcji. Aby wyeliminować nadużycia i potrzebę zaangażowania pośrednika z zewnątrz, rozproszona baza danych jest przechowywana przez wszystkich użytkowników *blockchain* – w przypadku uniwersytetu DAO, przez wszystkich członków społeczności akademickiej. Idea wdrożenia tych narzędzi w organizacji polega na tym, że pozwala ona organizacji działać bez nadzoru menedżerskiego, a zatem w modelu *no-boss*. Teoretycznie uniwersytet DAO mógłby działać całkowicie autonomicznie, gdyby platforma technologiczna zapewniała wystarczające reguły i elastyczność.

Blockchain i inteligentne kontrakty to technologie zarządzania, które mogą zapewnić wyższy poziom przejrzystości funkcjonowania organizacji, przy jednoczesnym ograniczeniu biurokracji dzięki samoegzekwownym zasadom postępowania

Blockchain i inteligentne kontrakty to technologie zarządzania, które mogą zapewnić wyższy poziom przejrzystości funkcjonowania organizacji, przy jednoczesnym ograniczeniu biurokracji dzięki samoegzekwownym zasadom postępowania. Ich zastosowanie pozwala zminimalizować występujące w większości uczelni problemy pryncypała-agenta i wynikające z tego zagrożenia moralne oraz zaburzenia sprawności organizacji. Rozwiązanie opiera się na tzw. tokenach, swoistych „prawach głosu” funkcjonujących wewnątrz organizacji i służących do podejmowania decyzji. Tokeny znajdują się w posiadaniu dotychczasowych członków społeczności akademickiej i w ramach sieci rozproszonych dostarczają zachętę do naturalnego kreowania wspólnoty interesów. Uczelnie DAO angażują grono ludzi, którzy komunikują się ze sobą zgodnie z samoegzekwującym się protokołem określonym dla danego uniwersytetu.

Zapewnienie bezpieczeństwa sieci i wykonywanie innych zadań dla usieciowionej społeczności jest nagradzane natywnymi tokenami sieci. *Blockchain* i inteligentne kontrakty zmniejszają tym samym koszty transakcyjne zarządzania, oferując wyższy poziom przejrzystości funkcjonowania uczelni i dostosowując interesy wszystkich uczestników społeczności akademickiej dzięki zasadom konsensusu związanym z rodzimym tokenem. Zachowania indywidualne są motywowane za pomocą tokena, aby wszyscy przyczyniali się do realizacji zadań ujętych w strategii

uniwersytetu. Członkowie społeczności akademickiej DAO nie są związani ze sobą formalnie, nie zawarli ze sobą umów. Zamiast tego są kierowani zachętami powiązanymi z tokenami sieciowymi, a także w pełni przejrzystymi i zapisanymi zasadami, co wymusza konsensus. Nie ma porozumień dwustronnych. Istnieje tylko jedno prawo rządzące – protokół lub inteligentna umowa – regulujące zachowanie wszystkich uczestników sieci danego uniwersytetu, pozwalające każdemu z nich według tych samych zasad za pomocą aktywnych głosów wystąpić z propozycją, podtrzymać swoje wsparcie dla zgłoszonej już propozycji lub wycofać głos i tym samym przyczynić się do zamknięcia danej propozycji w portfelu wspieranych przez uczelnię aktywności.

W odróżnieniu od tradycyjnych organizacji, które cechuje na ogół struktura odgórna, z wieloma szczeblami zarządzania i biurokratyczną koordynacją – DAO uniwersytety, zgodnie z duchem nowych ustaw, stanowią system operacyjny dla osób i instytucji, które nie muszą się znać ani ufać sobie nawzajem. Mogą one funkcjonować w różnych obszarach geograficznych, mówić różnymi językami oraz podlegać specyficznym jurysdykcjom. Zamiast formalnych więzi uniwersyteckich zarządzających relacjami między ludźmi, w sieci Bitcoin umowy mają formę kodu *open-source*, który jest wzmocniony przez większościowy konsensus wszystkich podmiotów sieciowych. Uczelnie DAO nie mają struktury hierarchicznej, z wyjątkiem kodu. Po wdrożeniu kodu jest on niezależny od swojego twórcy i nie może być oceniany przez pojedynczą osobę, ale przez większość uczestników organizacji. Dokładne reguły większości są zdefiniowane w protokole konsensusu lub inteligentnej umowie uchwalonej przez mecenasów, opiniowanej i monitorowanej przez radę uczelni i wdrożonej przez rektora. Będą się one różnić w zależności od przypadku i celu ich zastosowania oraz w zależności od specyfiki szkoły wyższej.

W praktyce oznacza to brak hierarchii – DAO to połączenie kodu komputerowego, *blockchain*, inteligentnych umów i ludzi. Uniwersytet tego typu posiada interesariuszy dysponujących tokenami, reprezentujących głos w funkcjonowaniu DAO. Zasadniczo to, czego chcą interesariusze, to wzrost wartości ich tokenów, co oznacza najczęściej rozwój organizacji. Interesariusze zachowują się jak swoiści „udziałowcy” DAO, ale nie ma tam rady nadzorczej czy kadry kierowniczej wyższego szczebla. Posiadacze tokenów DAO mają prawo głosować na „tak” lub na „nie” na każdą propozycję, inicjatywę czy projekt stojący przed organizacją.

Najważniejsze wydaje się to, że w uczelni DAO, zamiast zostać zatrudnionym na etacie, każdy nauczyciel akademicki otrzymuje kontrakt na podstawie projektu. Następnie, po dyskusji wśród członków społeczności akademickiej, propozycja projektu poddawana jest głosowaniu, a po jej przyjęciu praca może się rozpocząć. Dalej osoba otrzymująca kontrakt skupia się na swoim projekcie i odpowiada za dostarczanie uzgodnionego efektu na czas i w limicie budżetu. Jeżeli ktoś przekracza notorycznie terminy albo zachowuje się wbrew regułom uniwersytetu lub szkodliwie wobec innych członków społeczności, to w klasycznej organizacji interweniuje przełożeni. Jednak w DAO, jeśli ktoś nie dotrzymuje terminów lub traktuje ludzi nie

DAO uniwersytety, zgodnie z duchem Ustawy 2.0, stanowią system operacyjny dla osób i instytucji, które nie muszą się znać ani ufać sobie nawzajem. Mogą one funkcjonować w różnych obszarach geograficznych, mówić różnymi językami oraz podlegać specyficznym jurysdykcjom. W praktyce oznacza to brak hierarchii

fair – posiadacze tokena, którzy głosowali na daną umowę czy projekt, po prostu wycofują swoje głosy. W pewnym momencie umowa spada poniżej wymaganego progu akceptacji i natychmiast zostaje zakończona. Tak więc zachęta dla każdego, kto przyczynia się do rozwoju uniwersytetu DAO, jest oczywista:

1. Należy robić to, do czego się zobowiązało.
2. Należy przykładać się do wysokiej jakości działania.
3. Należy traktować ludzi z szacunkiem.

Jeśli ktoś tego nie robi, po prostu zostaje wyeliminowany ze szkoły wyższej. Biorąc pod uwagę fakt, że uczelnia DAO jest zorganizowana wokół inteligentnych kontraktów i zaakceptowanych wartości, a nie pojedynczych osób i ról, elastyczność oraz sprawność innowacji są znacznie wyższe niż w klasycznie zarządzanych

W uniwersytecie DAO należy robić to, do czego się zobowiązało. Należy przykładać się do wysokiej jakości działania. Należy traktować ludzi z szacunkiem. Jeśli ktoś tego nie robi, po prostu zostaje wyeliminowany ze szkoły wyższej

uniwersytetach – zgodnie z wymogami czwartej rewolucji przemysłowej. W płaskiej strukturze uczelni jej społeczność może gromadzić i finansować najlepsze pomysły z dowolnego miejsca. W świecie uniwersytetu DAO nie potrzeba rektora w roli aktywnego menedżera wewnętrznego. W zgodzie z duchem nowych ustaw i ze względu na istnienie reguły „im szerzej obejmujesz, tym słabiej ściskasz” nauczyciel akademicki, który jest autorytetem naukowym, ale jedynie w wyjątkowych przypadkach dysponuje doświadczeniem w zarządzaniu dużymi organizacjami, nie może się stać skutecznym zarządcą jednoosobowo sprawującym egzekutywę w uczelni akademickiej. Podstawowe znaczenie ma fakt, że w uniwersytecie DAO osoby osiągające niższe wyniki i ci, którzy stają się przeszkodą dla sprawnego i efektywnego funkcjonowania uczelni, są usuwani znacznie szybciej i sprawniej, co w publicznych szkołach wyższych w Polsce

wciąż pozostaje nierozwiązanym problemem. Zatem uniwersytet DAO stanowi rozwiązanie, które zapewnia rozwój potencjału tej organizacji z pożytkiem dla społeczności akademickiej (nauczycieli akademickich, studentów i doktorantów oraz personelu pionu administracyjnego) i dla każdego członka tej społeczności.

Można sobie wyobrazić, że w przyszłości pracownik badawczo-dydaktyczny będzie stroną np. dziesięciu różnych kontraktów dla wielu DAO uniwersytetów, które wspólnie wynagrodzą go dużo lepiej niż praca na pełnym etacie w jednym miejscu. Pozwolą również na elastyczność i poświęcanie się z pasją temu, co najważniejsze w pracy nauczyciela i badacza. Wszystko bez bezpośredniego przełożonego, dziekana, a może nawet rektora... Dla wielu akademików może to być fantastyczna perspektywa.

ZAUTOMATYZOWANY MECHANIZM FINANSOWANIA UCZELNI AKADEMICKICH O CECHACH DAO

W celu ułatwienia poszukiwania rozwiązań organizacyjnych dla uczelni akademickich dalej podjęto rozważania nad modelem finansowania uczelni akademickich, które spełniałyby cechy DAO.

Obszary działania zespołów nauczycieli akademickich

Jak wspomniano wcześniej, uczelnie akademickie mają wytyczone trzy podstawowe cele działalności: badawczą, dydaktyczną i wypełniania trzeciej misji, tj. działania na rzecz swojego otoczenia.

W sytuacji, w której wydziały w szkołach wyższych utraciły charakter podstawowych jednostek organizacyjnych, każdy formalnie lub nieformalnie ukształtowany zespół nauczycieli akademickich może się stać autonomicznym podmiotem realizującym misję uczelni akademickiej.

Działalność badawcza może być realizowana z inicjatywy własnej już istniejących zespołów badawczych na zlecenie mecenasów oraz partnerów. Zespoły badawcze, funkcjonujące jako elementy struktury organizacyjnej uczelni i kierowane przez wyznaczonego kierownika, wykazują (zróżnicowaną) kreatywność w określaniu przedmiotu, zakresu i metody prowadzonych przez siebie badań. Ta działalność może być – i w wielu przypadkach jest – inicjowana przez mecenasów i inne podmioty (interesariuszy) zainteresowane wynikami działalności badawczej. Przykładem instrumentów służących stymulowaniu zespołów badawczych są granty. Mecenas i partnerzy uczelni akademickich mogą wskazywać obszary badawcze, sugerować zagadnienia, które wymagają znalezienia nowatorskich rozwiązań oraz udostępniać środki finansowe na zrealizowanie odpowiednich badań. Udostępnianie tych środków może następować w drodze konkursu krajowego lub międzynarodowego bądź w wyniku administracyjnego wyboru jednego z funkcjonujących zespołów. Mecenas i partnerzy mogą, obok strumieni dedykowanych do realizacji wyznaczonych zadań, kierować do uczelni akademickich środki finansowe o cechach „helikopterowego pieniądza”¹¹. Do tej pory skromne kwoty były już w ten sposób kierowane do uczelni akademickich i ten strumień powinien być zwiększony. Z tego pieniądza mogą korzystać zespoły badawcze, które są autokreatywne i podejmują zadania badawcze mogące przynieść nieoczekiwane, ale wartościowe wyniki. Wadą pozostawiania zespołom i ich członkom pełnej lub relatywnie dużej swobody w wyborze zadań badawczych jest ryzyko realizacji (przy wykorzystaniu funduszy publicznych) zadań, których wyniki będą mieć niską wartość teoretyczną i utylitarną. W organizacji o cechach DAO

W sytuacji, w której wydziały w szkołach wyższych utraciły charakter podstawowych jednostek organizacyjnych, każdy formalnie lub nieformalnie ukształtowany zespół nauczycieli akademickich może się stać autonomicznym podmiotem realizującym misję uczelni akademickiej

Wadą pozostawiania zespołom i ich członkom pełnej lub relatywnie dużej swobody w wyborze zadań badawczych jest ryzyko realizacji [...] zadań, których wyniki będą mieć niską wartość teoretyczną i utylitarną

¹¹ Pojęcie „helikopterowego pieniądza” wprowadził teoretyk i praktyk świata finansów, Milton Friedman. Zasugerował, że bank centralny może kreować pieniądź i dystrybuować go między uczestników rynku w sposób niekontrolowany. Producenci i konsumenci dysponujący dodatkowymi środkami finansowymi z własnej inicjatywy podejmą działania o wyższym poziomie efektywności gospodarczej, niż zrobiłaby to władza publiczna, realizując projekty zdefiniowane w procedurze administracyjnej. Koncepcja „helikopterowego pieniądza” stanowi alternatywę dla koncepcji autorstwa Johna Maynarda Keynesa, który sugerował, że impuls rozwoju gospodarczego zostanie wywołany, jeśli w zamkniętej kopalni będą zdeponowane pieniądze, a górnicy powrócą do pracy, aby je wydobywać, dzięki czemu będą ponownie dysponować środkami niezbędnymi na konsumpcję.

występuje jednak mechanizm korygujący – zespoły szukające „tematów zastępczych” szybko tracą pozycję w organizacji.

Mecenasi (reprezentujący władzę publiczną szczebla UE oraz szczebla państwowego) oraz partnerzy uczelni akademickich powinni dysponować określonym budżetem na wspieranie ich działalności badawczej. Jeśli w wyniku przemyślnych decyzji lub na skutek własnego zaniechania (bez względu na przyczynę) nie są oni w stanie zlecić zadań badawczych i w pełnej kwocie wykorzystać przeznaczonych na ten cel środków finansowych, to ich część pozostająca bez rozdysponowania powinna trafiać do uczelni. W szkole wyższej o cechach organizacji DAO powinny być one wykorzystywane do finansowania badań podejmowanych z własnej inicjatywy nauczycieli akademickich, a proces ich dystrybucji między zespołami badawczymi konkurującymi o środki byłby regulowany mechanizmem zapewniającym ich dopływ w zależności od pozycji poszczególnych zespołów w uczelnianym środowisku.

W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, uczelniom akademickim stawiany jest zarzut, że ich środowiska w zbyt ograniczonym zakresie współpracują z gospodarką. Zastosowanie określenia „współpracują” służy podkreśleniu, że obie strony powinny wykazywać odpowiednią aktywność. Związki pracodawców oraz poszczególne podmioty powinny być zobowiązane do kierowania określonych środków finansowych na badania naukowe, obejmujące zarówno projekty wieloletnie, jak i zlecenia prac badawczych (tutaj nie są uwzględniane tzw. zlecenia usługowe, które występują w niektórych dyscyplinach nauk) do realizacji w krótkim okresie. Zaniechanie ze strony podmiotów gospodarczych i ich organizacji (np. związków pracodawców) przekazywania środków na realizację wyznaczonych zadań badawczych także powinno prowadzić do zasilania uczelni akademickich kwotą nierozdysponowanych środków. Finansowane byłyby z nich zadania badawcze podejmowane z własnej inicjatywy przez zespoły oraz przez poszczególnych nauczycieli akademickich.

Obok działalności badawczej równie ważną jest działalność dydaktyczna. W epoce czwartej rewolucji przemysłowej ta działalność jest coraz bardziej rozbudowywana o formy kształcenia podyplomowego oraz inne formy kwalifikowane do procesu uczenia przez całe życie. Zarówno mecenasi, jak i partnerzy powinni przeznaczać na tę działalność odpowiednie środki finansowe. Jeśli w tym zakresie dochodziłoby do zaniechania i część środków z właściwych budżetów pozostawałaby niewykorzystana, to wówczas powinny one trafiać do uczelni akademickich na realizację różnych form aktywności.

Jednostki samorządu terytorialnego, związki pracodawców i inne organizacje (np. organizacje pozarządowe), powinny tworzyć własne budżety na finansowanie działalności zespołów nauczycieli akademickich w ramach tzw. trzeciej misji uniwersytetu. Jeśli także w tym zakresie dochodziłoby do zaniechania i część środków z odpowiednich budżetów pozostawałaby niewykorzystana, to wówczas powinny one trafiać do uczelni akademickich na realizację różnych form aktywności.

Można przyjąć, że na realizację zadań wychodzących poza działalność badawczą, dydaktyczną i w ramach trzeciej misji uniwersytetu nie powinno trafiać więcej niż 10% sumy niewykorzystanych środków z budżetów mecenasów

Jednostki samorządu terytorialnego, związki pracodawców i inne organizacje [...], powinny tworzyć własne budżety na finansowanie działalności zespołów nauczycieli akademickich w ramach tzw. trzeciej misji uniwersytetu

i partnerów. Wówczas 90% środków pozostających w ich dyspozycji byłoby przeznaczane na działalność badawczą realizowaną w ramach własnej inwencji środowiska akademickiego. Tabela 2 zawiera modelową kalkulację całego budżetu oraz ukazuje strukturę wydatków ponoszonych przez uczelnię akademicką. Przedstawiona struktura ujawnia równowagę między aktywnością dydaktyczną oraz badawczą w szkołach wyższych. Jest to stan postulowany. W dotychczasowej praktyce, jeśli taka równowaga występuje, jest ona najczęściej skutkiem przypadku, a nie świadomej polityki mecenasów i partnerów wobec uczelni.

Tabela 2. Mechanizm permanentnego finansowania uczelni akademickich o statusie DAO

Obszar aktywności środowiska akademickiego (tylko uczelnie o statusie uczelni badawczych)	Mecenas/Partner	Zasób tokenów (liczba)	Zasób tokenów (udział w %)	Zasób tokenów wg misji (udział w %)
Badania podstawowe (wybór własny zespołów badawczych)	Brak	(0.9 wartości rezydualnej)	(0.9 wartości rezydualnej)	
Badania podstawowe (preferowane przez mecenasa szczebli: państwo, UE)	Komisja UE i inne agendy europejskie, administracja rządowa	1000	21.7	43.5
Badania zlecone wieloletnie	Związki pracodawców	500	10.9	
Badania zlecone krótkookresowe	Podmioty gospodarcze, inne organizacje (w tym jednostki samorządu terytorialnego)	500	10.9	
Dydaktyka na poziomie licencjatu	Administracja rządowa, jednostki samorządu terytorialnego, związki	800	17.4	52.2
Dydaktyka na poziomie magistra	Administracja rządowa, jednostki samorządu terytorialnego, związki	800	17.4	
Dydaktyka w szkołach doktorskich	Administracja rządowa	400	8.7	
Dydaktyka podyplomowa	Związki pracodawców, podmioty gospodarcze, inne organizacje (w tym jednostki samorządu terytorialnego)	300	6.5	
Inne formy dydaktyki	Związki pracodawców, podmioty gospodarcze, inne organizacje (w tym jednostki samorządu terytorialnego)	100	2.2	
Trzecia misja – działania na rzecz społeczności lokalnej	Podmioty gospodarcze, inne organizacje (w tym jednostki samorządu terytorialnego)	100	2.2	

Tabela 2. – cd.

Obszar aktywności środowiska akademickiego (tylko uczelnie o statusie uczelni badawczych)	Mecenas/Partner	Zasób tokenów (liczba)	Zasób tokenów (udział w %)	Zasób tokenów wg misji (udział w %)
Trzecia misja – działania na rzecz społeczności branżowej	Związki pracodawców, podmioty gospodarcze, inne organizacje (np. NGO's)	100	2.2	
Inne formy aktywności środowiska akademickiego	Brak	(0,1 wartości rezydualnej	(0,1 wartości rezydualnej	
Razem		4600	100	100

Kwota w pozycji „Razem” o wartości 4.600 jednostek pieniężnych ma charakter przykładowy.

W praktyce jej wielkość powinny determinować dwa podstawowe czynniki:

- iloczyn liczby studentów oraz standardowego budżetu przeznaczanego na wykształcenie jednego studenta na poszczególnych kierunkach studiów,
- suma budżetów tworzonych przez mecenasów i partnerów uczelni akademickiej.

Źródło: opracowanie własne.

Model finansowania i oceniania działalności uczelni oraz zespołów nauczycieli akademickich

Uczelnia i jej otoczenie korzystające z odpowiedniego algorytmu mogą regularnie i kompleksowo monitorować działalność badawczą i dydaktyczną w ramach trzeciej misji uniwersytetu oraz pozostałe formy aktywności. Kryteria oceny każdej z tych działalności będą „zaszyte” w algorytmach

Uczelnia i jej otoczenie korzystające z odpowiedniego algorytmu mogą regularnie i kompleksowo monitorować działalność badawczą i dydaktyczną w ramach trzeciej misji uniwersytetu oraz pozostałe formy aktywności. Kryteria oceny każdej z tych działalności będą „zaszyte” w algorytmach. Dla zespołów nauczycieli akademickich będą ustalane, np. co kwartał, wskaźniki realizacji wytyczonych zadań oraz zaawansowania w wykorzystaniu środków finansowych. Dla mecenasów i partnerów uczelni akademickiej dostępne będą wyniki ocen przejściowych oraz oceny zamykającej realizację wytyczonych zadań.

W tabeli 2 przedstawiony jest model mechanizmu permanentnego finansowania uczelni akademickich o statusie organizacji DAO. Podane dane w tym modelu wskazują, że uczelnie akademickie powinny uzyskiwać odpowiednio dużo środków nie tylko na działalność badawczą, ale także na pozostałe obszary działania. Mecenas i partnerzy są w tym modelu zobowiązani do udostępniania odpowiednich budżetów bez względu na ich zdolność i sprawność w zakresie wyznaczania zadań oraz weryfikacji poprawności wyników, które uzyskiwane są przez uczelnię akademicką. Stabilność finansowania działalności całego segmentu szkolnictwa wyższego uznanego w Polsce za akademicki stanowi warunek zastosowania przygotowanego algorytmu oceny i pozostawienia wszystkim uczelniom o cechach DAO swobody w dostosowywaniu swej działalności do wymogów stawianych przez mecenasów i partnerów tych uczelni.

tów bez względu na ich zdolność i sprawność w zakresie wyznaczania zadań oraz weryfikacji poprawności wyników, które uzyskiwane są przez uczelnię akademicką. Stabilność finansowania działalności całego segmentu szkolnictwa wyższego uznanego w Polsce za akademicki stanowi warunek zastosowania przygotowanego algorytmu oceny i pozostawienia wszystkim uczelniom o cechach DAO swobody w dostosowywaniu swej działalności do wymogów stawianych przez mecenasów i partnerów tych uczelni.

OPIS NOWEGO WARIANTU FUNKCJONOWANIA UCZELNI AKADEMICKIEJ

Wykorzystując potencjał zapisów nowych ustaw w państwowym uczelni akademickiej wdrażającej koncepcję *no-boss*, a także model DAO – podział kompetencji między mecenasem (władzą publiczną), organami uczelni oraz zespołem mógłby zostać ukształtowany w formie matrycy przedstawionej w tabeli 3.

Środowisko akademickie przeszłoby od działania rutynowego do działania kreatywnego. Doszłoby do niezbędnej transformacji szkół wyższych, bez której nie będzie możliwe uzyskanie celu zdefiniowanego przez władzę publiczną. Szkoły wyższe, a przede wszystkim uczelnie akademickie, mogłyby znacząco udoskonalić swoje funkcjonowanie i skutecznie oraz efektywnie realizować trzy misje.

Uruchomienie technologii *blockchain* z „zaszytym” algorytmem oraz nadanie prawa nauczycielom akademickim do głosowania z równą siłą tokenów może doprowadzić do następujących pozytywnych zjawisk w funkcjonowaniu szkoły wyższej:

- nauczyciele akademicy będą poszukiwali zadań, które są stawiane uczelni akademickiej, a w przypadku pozostawiania części ich potencjału bez wykorzystania z własnej inicjatywy będą podejmować zadania własne, mając zapewnione warunki materialne do wykonania wszystkich tych zadań;
- nauczyciele akademicy będą podejmowali inicjatywę w budowaniu zespołów, najlepiej przygotowanych do wykonania podjętego projektu;
- rejestrując poszczególne kroki swego działania (włącznie z publikacją raportów z wykonania projektu badawczego, także z wynikami oceny ich pracy dydaktycznej), nauczyciele akademicy będą w sposób automatyczny poddani weryfikacji wyników swojego działania, nie tracąc na to czasu; algorytm będzie zapewniać neutralność oceny nauczyciela akademickiego, co obniży napięcia między nauczycielem akademickim a organami uczelni oraz wewnątrz środowiska akademickiego;
- rektor uczelni będzie zwolniony z podejmowania kontrowersyjnych decyzji *ex post*, zamiast tego będzie mógł się skoncentrować na tworzeniu *ex ante* „indywidualnych ścieżek” dla tych nauczycieli akademickich, którzy powinni tworzyć wewnątrz uczelni rezerwę potencjału w okresie osłabionej aktywności badawczej lub dydaktycznej¹².

Decydujące znaczenie dla każdego nauczyciela akademickiego miałaby stała „siła jego indywidualnego tokena” – przy zmieniającej się wartości tokenów danego uniwersytetu w zależności od jego sprawności oraz od jakości współpracy między członkami społeczności akademickiej. Włączenie każdego nowego nauczyciela

Wykorzystując potencjał Ustawy 2.0, koncepcję *no-boss* i model DAO, środowisko akademickie w Polsce ma szansę przejść od działania rutynowego do działania kreatywnego. Doszłoby do niezbędnej transformacji szkół wyższych, bez której nie będzie możliwe uzyskanie celu zdefiniowanego przez władzę publiczną

¹² Tworzenie „indywidualnej ścieżki” stanowiłoby formę zastępczą dla rozwiązań stosowanych do tej pory: okresów zwolnienia z dydaktyki na czas zintensyfikowania prac nad monografią i wnioskiem awansowym w postępowaniu o stopień naukowy, okresów stosowania obniżonych wymogów w zakresie działalności badawczej i dydaktycznej w związku z pełnieniem określonych funkcji w środowisku uczelnianym (np. prodziekana ds. studenckich).

Tabela 3. Cechy działania i podział zadań przed i po wdrożeniu koncepcji *no-boss* oraz DAO w uczelni akademickiej

Cechy działania	Przedmiot działania	Mecenas (władza publiczna)	Rada uczelni	Rektor	Senat	Zespół pracowników
Działania rutynowe	Przepisy konstytuujące funkcjonowanie uczelni akademickiej	Przygotowanie i uchwalanie				Bierne podporządkowanie się
	Strategia uczelni		Opiniowanie	Projektowanie	Zatwierdzanie	Realizacja w ramach wytyczonych zadań i ról
	Plan rzeczowo-finansowy (roczny)		Monitorowanie	Przygotowanie i wdrożenie		Bierne podporządkowanie się
Działania kreatywne	Wprowadzenie koncepcji <i>no-boss</i> oraz technologii <i>Decentralised Autonomous Organisation</i> w zarządzaniu uczelnią	Uchwalanie	Opiniowanie projektu i monitorowanie jego realizacji po implementacji	Wdrożenie	Opiniowanie	Aktywne współuczestnictwo w przygotowaniu rozwiązania i jego realizacji
	Budowanie zespołów prowadzących projekty badawcze i realizacja tych projektów			Weryfikacja i formalne akceptowanie zgłoszonych projektów		Inicjowanie i realizacja projektu
	Podjęcie decyzji o wykorzystaniu pozyskanych środków, w tym na wynagrodzenia dla członków zespołu			Weryfikacja i formalne akceptowanie zgłoszonych wniosków		Wnioskowanie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Schröder, Oestereich 2019, s. 49.

akademickiego do działalności badawczej i dydaktycznej objętych funkcjonowaniem algorytmu manifestowałyby się uaktywnieniem się jego tokena podczas oddawania przez niego głosu w procesie podejmowania wspólnych decyzji. Kreatywne działanie coraz większej liczby nauczycieli akademickich w jednej szkole wyższej prowadziłoby do wzrostu liczby, a tym samym wzrostu łącznej wartości tokenów – natomiast wstrzymanie kreatywnego działania prowadziłoby do zmniejszenia ich liczby i tym samym do obniżenia ich łącznej wartości. Mechanizm społecznej kontroli on-line służyłby w skrajnych przypadkach do unikania sytuacji, w której wartość tokenów uniwersytetu DAO osiągnęłaby wartość zerową. Środowisko akademickie miałoby czas, aby reagować i wyzwolić mobilizację do przywrócenia kreatywnego działania nauczycieli akademickich.

Całe środowisko uniwersytetu DAO jest zatem zainteresowane osiągnięciem dwóch sytuacji:

- podwyższania w kolejnych okresach oceny łącznej wartości tokenów, gdyż proces wzrostowy sygnalizuje wyższą pozycję danej uczelni w krajowym i międzynarodowym środowisku naukowym;
- uruchamiania – po zakończeniu każdego okresu oceny – działań motywujących nauczycieli akademickich do ponownego podjęcia kreatywnego działania lub zastępowania tych osób, które przestały działać kreatywnie, nowymi nauczycielami, sięgając po kadrę dostępną w kraju i za granicą, a także po kolejne roczniki osób zainteresowanych podjęciem kreatywnej działalności badawczej i dydaktycznej.

Powyższy mechanizm zabezpieczający byłby dodatkowo doskonałym narzędziem zapewniającym równowagę pomiędzy członkami społeczności akademickiej wewnątrz szkoły wyższej oraz eliminującym pokusę i możliwość nadużyć. Liczba tokenów ujawniałaby aktualną strukturę kadry akademickiej pod względem jej aktywności w obszarze poszczególnych dziedzin i dyscyplin naukowych. Ułatwi to kontrolowanie organom uczelni, czy istnieje proporcja między wielkością i strukturą aktywnego potencjału intelektualnego uczelni DAO a wielkością i strukturą strumieni zasilania materialnego (nie tylko środków pieniężnych) poszczególnych zespołów badawczych.

PODSUMOWANIE

Nowe koncepcje zarządzania i wspierające je technologie cyfrowe są wdrażane w różnych sferach funkcjonowania systemu społeczno-gospodarczego w wielu krajach na świecie. Politycy, menedżerowie i inżynierowie zgromadzili w minionych dekadach dostatecznie dużo doświadczeń, żeby unikać postawy bezkrytycznego entuzjasty nowych rozwiązań. Wdrażanie przedstawionych w niniejszym artykule nowych koncepcji zarządzania uczelnią akademicką, połączone z przygotowaniem odpowiednich rozwiązań technologicznych, także jest skazane na przejście przez fazę prób i błędów. Nikt tego lepiej nie wie od przedstawicieli środowiska akademickiego, które permanentnie podejmuje ambitne projekty i tylko w nielicznych przypadkach osiąga satysfakcję z osiągniętego celu badawczego.

Kreatywne działanie
coraz większej
liczby nauczycieli
akademickich w jednej
uczelni prowadziłoby
do wzrostu liczby
tokenów, a tym samym
wzrostu ich łącznej
wartości – a wstrzymanie
kreatywnego działania
do zmniejszenia
się ich liczby
i do obniżenia pozycji
uczelni w krajowym
i międzynarodowym
środowisku naukowym

—

Jeśli w najbliższych miesiącach po powołaniu rad uczelni oraz przekazaniu pełni swobody podejmowania decyzji jednoosobowemu organowi, czyli rektorowi, faktycznie ujawni się opisywana słabość organów uczelni, to swoistą formą „ucieczki do przodu” mogłoby być szybkie dopuszczenie przez mecenasów i partnerów szkół wyższych rozwiązania określonego mianem uczelni DAO

Przesłanką przemawiającą za podjęciem tego ryzyka jest szczególna okoliczność, za którą należy uznać wejście w życie postanowień tzw. Ustawy 2.0. Jeśli w najbliższych miesiącach po powołaniu rad uczelni oraz przekazaniu pełni swobody podejmowania decyzji jednoosobowemu organowi, czyli rektorowi, faktycznie ujawni się opisywana słabość organów uczelni, to swoistą formą „ucieczki do przodu” mogłoby być szybkie dopuszczenie przez mecenasów i partnerów szkół wyższych rozwiązania określonego mianem uczelni DAO. Ważne jest przy tym uwzględnienie niebezpieczeństwa, które może się ujawnić już w najbliższych miesiącach – tego, że wielu kreatywnych, a przez to wartościowych nauczycieli akademickich, stając się ofiarą niepożądanych zmian wywołanych regulacjami nowych ustaw, może zaniechać „pływania w kisieli” i opuścić swoje środowisko. Ich ucieczka byłaby niepowetowaną stratą dla całego systemu społeczno-gospodarczego w Polsce, nie tylko dla systemu szkół wyższych. Obiektywizacja reguł gry obowiązujących wewnątrz uniwersytetu dzięki wykorzystaniu technologii *blockchain*, zapewnienie przejrzystości działania organizacji i wyraźne powiązanie wysiłków poszczególnych członków

środowiska akademickiego z szybką i rzetelną oceną efektów ich pracy oraz właściwym jej wynagrodzeniem, mogą stanowić zestaw istotnych czynników sprzyjających pożądanym zmianom w szkołach wyższych.

Jednocześnie byłaby stworzona możliwość, aby już w trakcie trwania okresu przejściowego, kiedy wdrażane są postanowienia obu ustaw z lipca 2018 roku, szkoły wyższe stały się organizacjami odpornymi na możliwe, destrukcyjne działania ze strony rektora, podmiotu korzystającego z pełni władzy wykonawczej, którego działanie zostało wyłączone spod skutecznej kontroli zarówno ze strony jego własnego środowiska, jak i ze strony mecenasów oraz partnerów szkoły wyższej.

BIBLIOGRAFIA

- Bock, C., Schilling, S. (2019). Autokonzern tritt auf's Gas. Schwarmorganisation bei Daimler. *OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management – Ohne Oben. Die Kunst der Selbstorganisation*, 2.
- Cusumano, M.A., Gawer, A., Yoffie, D.B. (2019). *The Business of Platforms. Strategy in the Age of Digital Competition, Innovation, and Power*. New York: HarperCollins.
- Erfolgsorganisator Selbstorganisation? (2019). *OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management – Ohne Oben. Die Kunst der Selbstorganisation*, 2.
- Godin, B. (2008). Innovation: The History of a Category. 'Project on the Intellectual History of Innovation'. *Working Paper*, 1.
- Kerzner, H. (2001). *Strategic Planning for Project Management Using a Project Management Maturity Model*. New York: Wiley and Sons.
- Łuczenko, P. (2012). Antropologia współczesności w Polsce. Narodziny, Rozwój, Perspektywy. *Rocznik Antropologii Historii*, II 1(2).
- Morton, A. (2002). *Przewodnik po teorii poznania*. Warszawa: Spacja.
- Najlepsze uczelnie akademickie (2019). Ranking szkół wyższych. perspektywy.pl (dostęp: 13.08.2019).

- Nancy, C. (2016). *Self Managing Teams, No Boss, No Managers*. West Palm Beach: Proffitt Management Solutions.
- Paprocki, W. (2019). Aquarium: augmented knowledge and wisdom in the age of the Fourth Industrial Revolution. *Journal of Management and Financial Sciences*, nr 26, http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KZiF/czasopisma/Journal_of_Management_and_Financial_Sciences_JMFS/Documents/JMSF%2036.pdf (dostęp: 26.07.2019).
- Rzegocki, M., Grucza, B. (2015). Organizational resilience. *Organizacja i Kierowanie*, 1(166).
- Schröder, C., Oestereich, B. (2019). Die Organisation der Selbstorganisation. Einsichten aus der Praxis. *OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management – Ohne Oben. Die Kunst der Selbstorganisation*, 2.
- Straush, A. (2019). Fürs Leben lernen. *Carta 2020. Das Bildungsmagazin der Stifterverband*.
- Ustawa z dnia 3 lipca 2018 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz. U. poz. 1669.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz. U. poz. 1668.
- Ziemkiewicz, R.A. (2008). *Czas wrzeszczących staruszków*. Lublin: Drewniany Rower.

Źródła internetowe

- A brief history of Stanford*. Pobrane z: www.stanford.edu (dostęp: 29.07.2019).
- Häring, H. (2019). Libra. Zuckerberg der Nationalbankschreck, *Handelsblatt*, 26 lipca 2019. Pobrane z: www.handelsblatt.com (dostęp: 26.07.2019).
- Kowalska, M. (2018). Ustawa 2.0, czyli o zarządzaniu myśleniem. *Kultura Liberalna*, 473. Pobrane z: www.kulturaliberalna.pl (dostęp: 29.07.2019).
- Meyer, A. (2018). Diversität zählt mehr als Wahrheit: Wie sich die Akademie ins intellektuelle Abseits manövriert. *Neue Zürcher Zeitung*, 12 września 2018. Pobrane z: www.nzz.ch (dostęp: 12.09.2018).
- Scheu, R. (2019). Niall Ferguson über die Kultur an Unis: 'Als Rechter bist du ein potenzieller Nazi. Kommunisten hingegen sind moralisch einwandfreie Sozialdemokraten'. *Neue Zürcher Zeitung*, 20 marca 2019. Pobrane z: www.nzz.ch (dostęp: 20.03.2019).
- Scheu, R. (2019). Paypal-Gründer und Philosoph Peter Thiel: 'Die Köpfe im Silicon Valley haben sich gleichgeschaltet'. *Neue Zürcher Zeitung*, 3 kwietnia 2019. Pobrane z: www.nzz.ch (dostęp: 3.04.2019).
- Spicer, A. (2018). No bossess, no managers: the truth behind the 'flat hierarchy' façade. *The Guardian*, 30 lipca 2018. Pobrane z: www.theguardian.com (dostęp: 29.07.2019).
- White Paper. An Introduction to Libra*. (2019). Libra Association Members. Pobrane z: www.libra.org (dostęp: 31.07.2019).

Is the 'Higher Education and Science Act' an Opportunity to Implement Successful Management Models? Consequences for Academic Institutions

Abstract: The article is an attempt to present two innovative concepts of organisational management: no-boss and decentralised autonomous organisation (DAO). Both could be used concurrently to effect a profound transformation of Polish universities. These concepts are discussed against the background of selected consequences of the so-called Act 2.0 and the first stage of its implementation by academic institutions. The authors refer to the third mission of the university, discuss the attitudes and the situation of the academic teacher employed in a research-and-teaching position, and characterise the role of the university council. Using the potential of Act 2.0, the no-boss concept, and the DAO model, the academic community in Poland has an opportunity to advance from routine to creative activity. As a result, the necessary transformation of universities would take place, without which it will be impossible to achieve the goal set by the public authorities.

Keywords: university, no-boss model, decentralised autonomous organisation, transformation, blockchain.



Przemysław Czapliński*

Streszczenie: Artykuł jest komentarzem do reformy szkolnictwa wyższego. Szczególny akcent polemiczny tekstu wiąże się z zakładaną w ramach reformy elitaryzacją studiów. Autor dowodzi, że cel ten nie zostanie osiągnięty, zaś rzeczywistym rezultatem reformy okaże się urynkwienie uczelni i pogłębiająca się izolacja uniwersytetu z życia społecznego.

Słowa kluczowe: uniwersytet, reforma, elitarność, samodzielność, solidarność.

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KIR.2019.7.07

Elitarne, innowacyjne, użyteczne dla państwa – tak mniej więcej przedstawiają się główne cele reformy zaaplikowanej uczelniom krajowym w roku 2019. Rzecz jasna dorzucić można kilka jeszcze haseł często pojawiających się w retoryce związanej z reformą: nowoczesne, interdyscyplinarne, dobrze zarządzane, sprawiedliwie oceniane. Jednakże trzy podstawowe wydają się dostatecznie mocne i ważne, by skupić na nich uwagę.

Skupienie to pozwala odkryć niepokojące sprzeczności. Im właśnie poświęcę krótkie rozważania.

Elitarne, innowacyjne,
użyteczne dla
państwa – tak mniej
więcej przedstawiają
się główne cele reformy
zaaplikowanej polskim
uczelniom w roku 2019.
Skupienie na tych
hasłach uwagi pozwala
odkryć niepokojące
sprzeczności

Autorzy reformy – zwłaszcza jej ministerialny protektor – silnie podkreślają elitaryzację nauczania wyższego. Skojarzenie wydaje się słuszne, jako że tytuł magistra powinien przypadać nie za szczere chęci, lecz za konkretne umiejętności i zdobytą wiedzę potwierdzone egzaminami.

Warto jednak zapytać, dlaczego „elitarność” może służyć jako hasło reformy, a więc jako środek działania, który ma uzdrowić nauczanie wyższe? Takie działania byłyby zrozumiałe w pierwszej dekadzie XXI wieku, dzisiaj natomiast wydają się niepoprawnie sformułowanym wnioskiem z potężnych procesów, które rozgrywały się w szkołach wyższych po roku 1989.

Procesy te – w skrócie – można przedstawić od strony statystycznej. Zacząć należy od przypomnienia zmian liczebności studentów w ciągu ostatnich trzydziestu lat. W PRL-u dostęp do studiów był *de iure* egalitarny, ale faktycznie – mocno elitarny. Radykalna zmiana nastąpiła wraz z transformacją ustrojową: do 1989 roku w Polsce liczba studentów wynosiła około 300 tys., w roku akademickim 2005/2006 przekroczyła 2 miliony. Przez kilka następnych lat liczba ta utrzymywała się na poziomie około 1 miliona 900 tys. osób. Jednak od roku 2011 odnotowujemy jej spadek – niewielki, ale regularny: w roku 2013/2014 studentów było około półtora miliona, a w roku 2018/2019 – około 1 miliona 230 tys. (GUS 2019, Szkolnictwo...). Oznacza to, że od dekady każdego roku uczelniom w Polsce ubywa około 60 tys. kandydatów, a ponieważ demografia nie zapowiada żadnego wyżu, a państwo nie podejmuje działań zapobiegawczych, można więc wnioskować, że w roku 2021 liczba studentów wyniesie około miliona. Będzie to połowa stanu z roku 2005.

Rosnąca liczba studentów wytworzyła sytuację korzystną dla rynku edukacyjnego. W czasach PRL-u funkcjonowało w kraju około 40 uczelni; w połowie

* Prof. Przemysław Czapliński, historyk literatury XX i XXI wieku, eseista, tłumacz, krytyk literacki, wydał m.in. *Polska do wymiany* (2009), *Resztki nowoczesności* (2011), *Poruszona mapa* (2016). Współtwórca Zakładu Antropologii Literatury, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kontakt: czaple@amu.edu.pl.

W czasach
PRL-u funkcjonowało
w kraju około 40 uczelni;
w połowie pierwszej
dekady XXI wieku
szkół tych było już
ponad 430!

pierwszej dekady XXI wieku szkół tych było już ponad 430! Siedmiokrotny wzrost liczby studentów przełożył się zatem na (nieproporcjonalny) dziesięciokrotny wzrost liczby szkół wyższych¹. Szkoły te przyczyniły się do niebywalego wzrostu odsetka ludzi z wyższym wykształceniem: u schyłku PRL wynosił on 6,7%, w 2001 roku przekroczył 12%, w 2016 osiągnął poziom 21%². Podwojenie odsetka zajęło dekadę, potrojenie – niecałe trzydzieści lat.

Skąd wziął się tak niebywały boom edukacyjny? Po pierwsze, przyrost demograficzny. Po drugie, zmiana preferencji społecznych: po 1989 roku coraz więcej absolwentów szkół średnich uznawało studiowanie za korzystny wybór życiowy. Po trzecie, deregulacja przepisów: pozwalały one tworzyć szkoły wyższe z minimalnym wyposażeniem i minimalnym zestawem kadrowym. Po czwarte, wprowadzenie gimnazjów: zwiększyło to napływ młodzieży do liceów ogólnokształcących, po których ukończeniu jedyną szansą zyskania sensownego wykształcenia było studiowanie. Po piąte, dewastacja szkolnictwa zawodowego: popychała ona absolwentów szkół gimnazjalnych ku liceom (a dalej ku studiom). W skrócie należy powiedzieć, że w latach dziewięćdziesiątych spotkały się ze sobą zjawiska żywiołowe (demografia, wzrost społecznych ambicji edukacyjnych) oraz decyzje administracyjne (wprowadzenie gimnazjów, połuźnienie kryteriów tworzenia uczelni). Jeszcze inaczej rzecz ujmując: władza ustawodawcza nie budowała struktur porządkujących zjawiska żywiołowe, lecz pogłębiała luzowanie struktur.

Można by założyć,
że celem kolejnych
ekip rządzących
było stworzenie
społeczeństwa wiedzy
[...] Jednak rezultatem
procesów pozbawionych
rozumnego ładu okazało
się nie społeczeństwo
wiedzy, lecz państwo
niewiedzy

Można by założyć, że celem kolejnych ekip rządzących było stworzenie społeczeństwa wiedzy, czego wymiernym wskaźnikiem miał być wzrost odsetka ludzi z wyższym wykształceniem. Jednak rezultatem procesów pozbawionych rozumnego ładu okazało się nie tyle społeczeństwo wiedzy, ile państwo niewiedzy. W państwie tym nikt nie wie, ile powinno być szkół wyższych w relacji do szkolnictwa średniego i do rynku pracy, ilu powinno być absolwentów poszczególnych kierunków, ile powinno być studiów doktoranckich i jakie jest (jeśli w ogóle jakiegokolwiek jest) zapotrzebowanie na doktorów. Dlatego społeczeństwo wiedzy (na razie) nie powstało. Sektor usług co prawda w ciągu dwudziestu lat stał się źródłem pracy dla ponad połowy aktywnych zawodowo (w 2011 było to 57,5% ogółu zatrudnionych, czyli blisko 8 milionów Polaków) i wytwórcą prawie dwóch trzecich

PKB (66,5%), jednak w sektorze tym nadal dominują usługi tradycyjne (przede wszystkim handel), nie zaś te (komunikacja, informacja, oświata), które wymagają wysokich kwalifikacji. Oznacza to, że nauka i kapitał intelektualny nie odgrywają takiej roli, jaką im przypisano przy wprowadzaniu gimnazjów. Reforma systemu

¹ W roku akademickim 2018/2019 działalność prowadziły 392 uczelnie – w tym 130 publicznych i 262 niepubliczne. (GUS 2019, *Szkolnictwo...*).

² W obliczeniach bierze się pod uwagę ludność w wieku 25–64 lat. W Europie pod względem odsetka ludzi z wyższym wykształceniem w 2016 roku trzy pierwsze pozycje zajmowały: Polska (21%), Estonia (20%), Szwajcaria (18%). Dla porównania: Niemcy – 11%, Francja – 9%. (*Education...* 2016).

edukacyjnego zmieniła dostęp do wiedzy z elitarnego na egalitarny, ale polski rynek pracy nie chce owej wiedzy absorbować. Spośród wszystkich grup bezrobotnych ludzie z wyższym wykształceniem stanowią najmniejszy odsetek (około 8%)³, jednakże znaczna część absolwentów wykonuje prace nie mające związku z wykształceniem. Po wstępnym okresie (pierwsza dekada), gdy rynek zasysał nowych absolwentów, nastąpiło rozejście się rynku pracy i edukacji wyższej. W rezultacie studia funkcjonują w ramach systemu naczyń źle połączonych.

Z opisanych wyżej procesów wynika prosty wniosek: polskiej edukacji wyższej potrzebna jest korelacja, nie zaś elitaryzacja. Korelacja ze szkolnictwem średnim i z rynkiem pracy pozwalałaby uzgodnić liczbę możliwych kandydatów i potrzebnych absolwentów (w tym również absolwentów studiów doktoranckich). A powiązanie szkół wyższych z życiem społecznym pomogłoby uświadomić, do czego tak naprawdę szkoły wyższe są potrzebne (do wstępu tego powrócę w dalszej części). Jeśli bowiem przez elitarność rozumieć zmniejszenie liczby (kandydatów, uczelni, absolwentów), to rzecz tę od dziesięciu lat załatwia demografia i zablokowany rynek pracy: mniej maturzystów idzie na studia, bo roczniki są mniej liczne, a wśród absolwentów szkół średnich maleje liczba osób decydujących się na studiowanie. Jeśli natomiast przez elitarność rozumieć zaostrzenie kryteriów przyjmowania na studia, przeprowadzania egzaminów i przyznawania dyplomów, to rzecz jest ze wszech miar pożądana. A zarazem – przeciwnie do bezpodjęcia dodatkowych działań ze strony państwa. Należy przypomnieć, że na ogólną liczbę około 400 szkół wyższych w Polsce ponad 130 to uczelnie publiczne; zarazem ta jedna trzecia wszystkich szkół wyższych kształci trzy czwarte ogółu studentów. Możliwe jest oczywiście nałożenie na te uczelnie obowiązków związanych z elitarnością, a więc zmniejszenie naboru, podwyższenie kryteriów egzekwowania wiedzy, a także, ewentualnie, wprowadzenie konieczności zdobywania grantów i publikowania w czasopiśmie zagranicznych. Jednakże tego rodzaju działania nie rozwiążą problemu istniejących nawisów inflacyjnych – nadmiaru ludzi z wyższym wykształceniem nie znajdujących zatrudnienia zgodnego z własnym profilem czy bezmiaru doktorów chowających swój dyplom do szuflady w trakcie poszukiwania pracy. Tym bardziej, że uczelnie w mniejszych miastach są nie tylko i nie po prostu szkołami, lecz ośrodkami życia kulturalnego, przestrzeniami kontaktów nauczycieli szkół średnich i wyższych, centrami wspólnych działań środowisk uniwersyteckich i artystycznych.

Polskiej edukacji
wyższej potrzebna
jest korelacja, nie zaś
elitaryzacja. Korelacja
ze szkolnictwem
średnim i z rynkiem
pracy pozwalałaby
uzgodnić liczbę
możliwych kandydatów
i potrzebnych
absolwentów.
A powiązanie szkół
wyższych z życiem
społecznym pomogłoby
uświadomić, do czego tak
naprawdę szkoły wyższe
są potrzebne

3 „W Polsce wskaźnik zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem plasuje się w czołówce państw OECD i w przedziale wiekowym 25–74 lata wynosi 82,9%. Z takim wynikiem Polska przewyższa Niemcy, Szwajcarię, Holandię czy Norwegię. Problem polega na tym, że to wcale nie stanowi miary sukcesu. W Rumunii, na Litwie, w Portugalii czy na Łotwie ten wskaźnik jest wyższy od tego obserwowanego nad Wisłą. Warto natomiast pamiętać, że w Polsce wyższe wykształcenie w tym przedziale wiekowym ma jedynie 30% społeczeństwa, a statystyki dla pozostałych 70% wyglądają bardzo słabo. Wskaźnik zatrudnienia dla populacji w wieku 25–74 lata z wykształceniem na poziomie 3 i 4 (średnie ogólnokształcące, zasadnicze zawodowe oraz policealne) wynosi 59,9% i jest najniższy w całej Unii z wyłączeniem Grecji (54,1%). Dodatkowo przez ostatnie dwa lata spadł o 0,5 punktu procentowego” (Lipka 2018).

Sensowna elitaryzacja musiałaby zachować te funkcje, a więc przybrać charakter (bardzo trudnej, lecz wysoce pożądanej) elitarności proporcjonalnej, uwzględniającej potrzeby mniejszych ośrodków i regionów. Bez takiej uważności elitaryzacja uderzy w mniejsze uczelnie i zamieni się w centralizację. To zaś przełoży się na ustanowienie hierarchii niekorzystnej dla podziałów klasowych w Polsce.

Istota tej centralizacji będzie polegała nie na proporcjonalnym wsparciu ośrodków mniejszych, lecz na wzmocnieniu uczelni najsilniejszych. Do nich właśnie skieruje się część kandydatów, która zostałaby w swoich miastach, gdyby mogła tam studiować. Nieco większy napływ kandydatów z ośrodków mniejszych do dużych też nie będzie miał wiele wspólnego z elitarnością, ponieważ odsiew chętnych na studia będzie się wiązał z domowym kapitałem kulturowym i ekonomicznym, a nie walorami intelektualnymi.

Z wielu powodów można się zatem obawiać, że faktycznym rezultatem reformy okaże się układowanie studiów

Z wielu powodów można się zatem obawiać, że faktycznym rezultatem reformy okaże się układowanie studiów. Zakładana elitaryzacja osadzona jest bowiem w takim samym systemie naczyń źle połączonych, jak wcześniejsze produkowanie społeczeństwa wiedzy. Społeczeństwo wiedzy miało powstać niejako „samo” – w wyniku żywiołowego procesu studiowania. Elitarność polskich uczelni również ma powstać „sama” – w wyniku dostosowania polskiej parametryzacji do światowych list rankingowych. Problem polega

na tym, że beneficjentem elitaryzmu wcale nie będzie społeczeństwo w całości, lecz klasa średnia (zwłaszcza jej górna frakcja) i klasa wyższa. W tym właśnie sensie elitarystyczna reforma studiów jest antyludowa. Nie tyle zatrzyma masowość studiowania (to już się dzieje od dekady), ile obróci się przeciw dostępności studiów dla niższej warstwy klasy średniej i dla klasy ludowej. Wystarczy osłabienie programów socjalnych wspierających biedniejszych studentów, aby rezultatem zmian okazał się nie wybór najlepszych, lecz wzmocnienie warunków sprzyjających młodzieży, której dom i środowisko zapewniły większy kapitał kulturowy, społeczny i ekonomiczny.

Co więcej, reforma studiów sprzężona z likwidacją gimnazjów przygotowuje taką selekcję już na etapie ostatnich lat szkoły podstawowej, kiedy to uczniowie wybierają między liceum ogólnokształcącym a szkołą zawodową. Preselekcja – pamiętamy to z czasów PRL-u! – w zasadzie determinuje dalszą ścieżkę: u schyłku Polski Ludowej mniej niż 10% młodzieży w wieku lat 19–24 szła na studia, w roku 2000 odsetek ten skoczył do 30%, a w 2008 nieznacznie przekroczył 40% (GUS 2019, *Współczynnik...*). Oznacza to, że u schyłku pierwszej dekady XXI wieku dwie piąte ludzi kończących szkoły średnie wybierało dalszą edukację. Egalitaryzacja studiów była zjawiskiem doniosłym w perspektywie społecznej i genderowej, ponieważ zwiększała szanse na przekroczenie tożsamości społecznej określanej przez rodzinę i środowisko macierzyste. Ale miała ona również spore znaczenie cywilizacyjne: potrzeby związane z modernizacją Polski w latach dziewięćdziesiątych udało się zaspokoić przede wszystkim dzięki gwałtownemu wzrostowi liczby szkół i absolwentów.

Jeśli reforma studiów i likwidacja gimnazjów nie będą połączone z działaniami wspierającymi dążenia młodzieży do zdobycia wiedzy uniwersyteckiej, to nie tylko zostaną zablokowane społeczne ambicje edukacyjne, lecz także wzmocni się niekorzystny dla całego społeczeństwa proces zamykania się klas (Domański

2015). Zamiast elitarności szkół wyższych rozumianej jako stworzenie warunków dla powstania elity obywatelsko-merytorycznej, powstanie elitarność polegająca na niedostępności studiów dla młodzieży z klas niższych. Reforma będzie oznaczać układowanie studiów i przyniesie niebezpieczną reprodukcję stanu posiadania przez klasy średnią i wyższą. Jeśli za lat dziesięć bądź dwadzieścia absolwenci szkół zawodowych znajdą się w pułapce niskich płac, jeśli zorientują się, że nie mają szans na podwyżki i awanse bez podniesienia kwalifikacji, wówczas dzisiejsze okrzyki faszyzującej młodzieży mogą zmienić się masowy ryk. A dzisiejsi prawicowi ekstremiści okażą się łagodną wersją przyszłych przywódców politycznych.

Sądzę więc, że znajdujemy się w punkcie krytycznym: niezłe wskaźniki gospodarcze za kilka lat zaczną spadać, skończą się dotacje z Unii, pogłębią się problemy demograficzne (które już dzisiaj są poważne), pogłębi się także odpływ lekarzy do innych państw, a nauczycieli do innych zawodów. I wpadniemy w dryf rozwojowy, czyli dojadanie resztek z osiągnięć pierwszego okresu – przy braku pomysłu na ciąg dalszy. Będziemy krajem świetnie zarządzanych montowni i hurtowni, w których połowa personelu legitymuje się wyższym wykształceniem, kompletnie niepotrzebnym do wykonywania niezbyt skomplikowanych prac. Elitaryzacja studiów niczego w tym względzie nie zmieni. Nie w elitaryzacji studiów tkwi bowiem rozwiązanie, lecz w powiązaniu uczelni ze społeczeństwem.

II

Myślę, że trzeba jeszcze raz zastanowić się nad rolą uniwersytetu. Wydaje mi się, że nie polega ona na produkowaniu absolwentów dla potrzeb rynku, lecz na kształceniu ludzi do myślowej samodzielności⁴.

Pięcioletni okres edukacji uniwersyteckiej, nawet rozumiany jako czas świadczenia usług edukacyjnych, powinien być przede wszystkim traktowany jako czas bezinteresownego dążenia do prawdy – choćby owa prawda była rynkowi do niczego niepotrzebna. Rozbudzenie intelektualne następuje tu w ramach wspólnoty, która szanuje i wspiera ową bezinteresowność, a tym samym wspiera prawo do zadawania pytań, do kwestionowania wyników, do wymyślania świata na nowo. W ramach kształcenia student, co oczywiste, otrzymuje konkretną wiedzę przedmiotową (a powinno temu towarzyszyć osiągnięcie dojrzałości moralnej, obywatelskiej i społecznej), jednakże zdobywa wiedzę ze świadomością, że może ją zakwestionować, wzbogacić, przekroczyć czy całkowicie zrewolucjonizować. Znaczy to, że zdobywanie wiedzy na uniwersytecie zawsze jest, zawsze powinno być powiązane z nabywaniem umiejętności potrzebnych do późniejszego uczenia się na własną rękę. Tylko tak urządzona wspólnota może prowadzić do wykształcenia ludzi myślących samodzielnie.

Po co jednak samodzielność w myśleniu? Dla większej niezależności pociągającej za sobą większą solidarność.

Myślę, że trzeba jeszcze raz zastanowić się nad rolą uniwersytetu. Wydaje mi się, że nie polega ona na produkowaniu absolwentów dla potrzeb rynku, lecz na kształceniu ludzi do myślowej samodzielności

Po co jednak samodzielność w myśleniu? Dla większej niezależności pociągającej za sobą większą solidarność

4 W tej części korzystam z własnych pomysłów (Czapliński 2015).

Chodzi o niezależność jednostkową, jaką osiąga człowiek posiadający konkretną wiedzę i umiejętności wyniesione ze studiów. Lecz chodzi także o samodzielność społeczności lokalnej czy regionalnej i w konsekwencji również o niezależność państwa. Państwo europejskie może osiągnąć stosunkową niezależność (całkowita jest albo niemożliwa, albo groźna) dzięki rozbudzaniu i premiowaniu aktywności społecznej nakierowanej na wymyślanie rozwiązań własnych. Rozwiązania takie są dostosowane do lokalnych tradycji, warunków i potrzeb, ale mogą też dalece poza tę lokalność wykraczać.

O jakie rozwiązania chodzi? O takie mianowicie, które wyrastają z konkretnych problemów bądź sięgają dalej. Mogą więc owe rozwiązania dotyczyć: funkcjonowania urzędu i działania rządu, soczewek do okularów i problemu kolejek w przychodni lekarskiej, optymalizacji układu ścieżek rowerowych w mieście i stawek podatkowych w skali państwa, konstrukcji samochodu i architektury szkół, telefonu komórkowego i nowego oprogramowania do obsługi satelity pogodowego, uczenia języków obcych i wspierania czytelnictwa, przyjmowania emigrantów zarobkowych i zakładania małych firm. Propozycje, projekty, pomysły, algorytmy działań, regulaminy dotyczące wszystkich – luźno przecież rozsypanych przeze mnie – spraw powinny wychodzić właśnie od absolwentów uczelni albo przez ich głowy i ręce przechodzić. Oni powinni inspirować lub wspierać działania zmierzające do upublicznienia i spełnienia rozmaitych pomysłów. Po to właśnie studiowali.

Sens owych działań nakierowanych na niezależność polega więc na tym, że im więcej rozwiązań pojawia się na miejscu, tym większe jest zaangażowanie poszczególnych ludzi w ich wymyślanie i tym bardziej rośnie niezależność państwa. I na odwrót: im mniej rozwiązań lokalnych, tym mniejsze zaangażowanie społeczne i tym większa zależność państwa od cudzych rozwiązań. Nie chodzi wyłącznie o to, że korzystne dla państwa jest importowanie surowców do wytwarzania własnych produktów – chodzi również o to, że społeczeństwo wprowadzające własne rozwiązania jest silniej i trwalej powiązane, tworząc sieć wzajemnego wsparcia dla innowacyjności. Dla wymyślania i wytwarzania rzeczywistości.

Do tego właśnie potrzebny jest uniwersytet – rozumiany jako szkoła szacunku dla pomysłowości cudzej i zachęty do pomysłowości własnej; jako nauka konkretyzowania i weryfikowania pomysłów; jako miejsce przyswajania wiedzy usystematyzowanej i umiejętności samodzielnego jej zdobywania. Aby te funkcje pełnić, uniwersytet musi mieć charakter dziwaczego laboratorium, w którym sprawdza się metody i wytwarza wiedzę na temat sprawdzania, przekazuje konkretne rozwiązania i formułuje zadania nierozwiązywalne, testuje stare problemy i problematyzuje nowe testy. Tak wyobrażone laboratorium muszą odwiedzać przedstawiciele wszystkich dziedzin wiedzy, ponieważ rozmowa między polonistą, ekonomistą, matematykiem, geografem, fizykiem, chemikiem, współpraca między nimi, kłótnia, debata i konkurencja są warunkiem stymulacji, a także szkołą późniejszej umiejętności współżycia w społeczeństwie. W życiu społecznym problemy nie chodzą bowiem osobno, nie układają się zgodnie z granicami dyscyplin: przykładowo wpuszczenie emigrantów zarobkowych (np. z Ukrainy i Białorusi) pociąga za sobą konieczność uruchomienia pomocy prawnej i medycznej, poradnictwa językowego i zawodowego, działań logistycznych i administracyjnych. Brak takich działań prowadzi do izolowania społeczności emigranckiej od społeczności lokalnej, a w rezultacie – do narastania problemów (z których najprostszy przejawia się pod postacią odpływu pracowników ukraińskich do Niemiec czy państw

skandynawskich). Polska modernizacja kuleje nie dlatego, że ma charakter imitacyjny, lecz dlatego, że innowacyjność społeczna jest tłumiona – kolejne rządy przyzwyczajają nas do rozmaitych nakazów, zaleceń oraz reform przysyłanych z góry i całkowicie lekceważących pomysły krążące na dole.

Tego rodzaju myślenie – hierarchiczne, odgórne, wyniosłe obojętne wobec aktywności społecznej – dostrzec można w najnowszej reformie studiów. Jej autorzy wyobrażają sobie uczelnie jako swoiste zakłady produkujące najlepszych specjalistów w swoich dziedzinach. W tej wizji inżynierowie, informatycy, biolodzy, chemicy, socjologowie i wszyscy inni dzięki wiedzy zdobytej na świetnych uczelniach okażą się wspaniałymi fachowcami doskonalącymi rozwiązania już istniejące bądź wprowadzającymi nowe. Będą ulepszać Polskę. I za to otrzymają legitymacje poświadczające ich przynależność do elity.

Tego rodzaju wyobrażenia są nie tylko naiwne. Są również niebezpieczne, ponieważ utrwalają merytokratyczne przekonanie o samoczynnym budowaniu się hierarchii społecznej dzięki kompetencjom i dyplomom. Tymczasem im silniejsze przeświadczenie o elitarności, tym większa skłonność do wchodzenia w elitarne związki i do izolowania się od reszty. Taka elita postrzega siebie jako grupę interwencyjną, powołaną do pouczenia innych, korygowania ich działań i ustawiania spraw „jak należy”. Mówiąc inaczej, uczelnia traktowana jako taśma montażowa, na której składa się specjalistów od rozwiązywania określonych problemów, to prosta droga do produkowania nieprzekraczalnych podziałów społecznych.

Powinno być inaczej. O uniwersytecie powinno się myśleć w związku ze społeczeństwem. Zadanie uczelni polega na tym, by wiedza i inwencyjność absolwentów służyły łączeniu tego, co w społeczeństwie oddzielone: zwykłe bariery transportowe (brak połączeń kolejowych między prowincją i dużym miastem), podziały genderowe (objawiające się w niższych płacach i zablokowanych ścieżkach awansu dla kobiet, nie mówiąc o codziennym molestowaniu), dyskryminacja etniczna (uderzająca np. w Ukraińców), dysproporcje rozwojowe (między regionami czy miastami), wykluczenia seksualne (uderzające w Polsce w osoby nieheteronormatywne) i tysiące innych istniejących w polskiej rzeczywistości sektorów odizolowanych – oto prawdziwe wyzwanie dla uczelni i jej absolwentów. Bez względu na to, czy problem ma charakter techniczny, chemiczny czy administracyjny, czy dotyczy wufu w szkole czy pedofilii w Kościele, cukrzycy czy raka, spadku czytelnictwa czy wzrostu liczby wypadków samochodowych, rosnącego ubóstwa czy malejącej aktywności politycznej – zawsze mamy do czynienia z wyzwaniem do tworzenia połączeń. Od tego jest właśnie uniwersytet – by współwytwarzać społeczeństwo dobrze skomunikowane, zdolne rozpoznawać dziury w solidarności i samodzielnie określać możliwości ich zapełnienia.

Dążenie do wyprodukowania metodami administracyjnymi elitarnych studiów i do wykreowania elitarniej klasy jest działaniem izolującym uniwersytet, a więc pogłębiającym dzisiejsze problemy więzi społecznej.

Polska modernizacja kuleje nie dlatego, że ma charakter imitacyjny, lecz dlatego, że innowacyjność społeczna jest tłumiona – kolejne rządy przyzwyczajają nas do rozmaitych nakazów, zaleceń oraz reform przysyłanych z góry i całkowicie lekceważących pomysły krążące na dole

Od tego jest właśnie uniwersytet – by współwytwarzać społeczeństwo dobrze skomunikowane, zdolne rozpoznawać dziury w solidarności i samodzielnie określać możliwości ich zapełnienia

BIBLIOGRAFIA

- Czapliński, P. (2015). Uniwersytet, państwo, rynek – czyj kryzys? W: *Czas Kultury*, 3.
- Domański, H. (2015). *Czy są w Polsce klasy społeczne?* Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Źródła internetowe

- Education at a Glance 2016*. OECD Indicators. Pobrane z: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#page42 (dostęp: 1.09.2019).
- GUS (2019). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019*. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20182019-wyniki-wstepne,8,6.html> (dostęp: 1.09.2019).
- GUS (2019). *Współczynnik skolaryzacji – szkolnictwo wyższe*. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20182019-wyniki-wstepne,8,6.html> (dostęp: 1.09.2019).
- Lipka, M. (2018). Alarmujące dane GUS. Aktywność zawodowa Polaków jest na bardzo niskim poziomie. *Business Insider*, 1 czerwca 2018. Pobrane z: <https://businessinsider.com.pl/twoje-pieniadze/praca/aktywnosc-zawodowa-polakow-2018-r-dane-gus/kvlwz5b>.
- Polskie szkolnictwo wyższe w liczbach*. Pobrane z: <https://www.uczelnie.net/system-prawo-i-reformy/5342-polskie-szkolnictwo-wyzsze-w-liczbach> (dostęp: 29.04.2020).

The Anti-Egalitarian University

Abstract: The article is a critical commentary on the higher education reform. Its polemical thrust is directed at the elitist approach to university education, stipulated by the reform. The author argues that this goal will not be achieved; instead, the reform will lead to university marketisation and its progressive isolation from social life.

Keywords: University, reform, elitism, independence, solidarity.

UNIWERSYTET-IDEA
W PROCESIE WYTWARZANIA
WARTOŚCI AKADEMICKICH

Jerzy Hausner*

Streszczenie: W idei uniwersytetu Karl Jaspers stara się połączyć i uspołnić dwa światy: duchowy i fizyczny. Wydaje mi się to fundamentalnie ważne. Chcąc to zachować, swoją myśl prowadzę jednak w innym kierunku. Chcę połączyć transcendentne i pragmatyczne odniesienie uniwersytetu, ale dla mnie czynnikiem je spajającym jest proces wytwarzania wartości – egzystencjalnych i instrumentalnych. Idea uniwersytetu wyraża się – w moim ujęciu – w specyficznym dla danego uniwersytetu powiązaniu wytwarzania obu rodzajów wartości, co określa koncept uniwersytetu-idei. Tak rozumiany i tak funkcjonujący uniwersytet jest jednocześnie instytucją i organizacją, złączeniem porządków aksjonormatywnego i operacyjnego. A jego rozwój zależy od tego, czy jego społeczna czasoprzestrzeń stwarza dobre warunki dla osobowego i wspólnotowego rozwoju jego wszystkich uczestników.

Słowa kluczowe: uniwersytet, idea, intelekt, rozum, porządek aksjonormatywny, społeczna czasoprzestrzeń.

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KIR.2019.7.08

WPROWADZENIE. IDEA UNIwersYTETU

Tadeusz Gadacz w przedmowie do książki Karla Jaspersa *Idea uniwersytetu* pisze: „Idea uniwersytetu jest niczym wzorzec z Sèvres, do którego powinien dorastać każdy uniwersytet” (Gadacz 2017, s. 11). Nie zgadzam się z tym. Gdyby tak było, uniwersytet byłby „bytem idealnym”, a tym samym „martwym”. Zamiast o idei uniwersytetu, trzeba myśleć o uniwersytecie-idei jako tworze realnym: konkretnej organizacji akademickiej, która z jednej strony spełnia zestaw funkcji konstytuujących uniwersytet (badania, kształcenie i formowanie), a z drugiej decyduje o tym, w jaki sposób są one spełniane, aby wiodło to do wytwarzania wartości akademickich, przede wszystkim generowania wiedzy. Każdy uniwersytet, aby być twórczym „generatorem wiedzy”, musi wykreować specyficzny dla siebie proces wytwarzania wartości akademickich i wyznaczać trajektorię swego rozwoju. Idea uniwersytetu może się rodzić w indywidualnym umyśle, ale jest urzeczywistniana za sprawą zbiorowego, społecznego wysiłku.

Nie neguję tego, że doświadczenia konkretnych uniwersytetów można uogólniać i dochodzić do wniosku, iż istnieje wspólny dla nich zestaw cech i działań, oraz uważać to za ideę uniwersytetu. Nazwałbym to jednak formułą, a nie ideą. Dla mnie idea zawiera się w tym, czym dany podmiot się staje. Zarówno w wymiarze aksjonormatywnym, jak i w wymiarze funkcjonalno-operacyjnym.

Odwolanie się do wzorca z Sèvres jest dyskusyjne, gdyż wzorzec ten jest przyjętą mierniczą konwencją: jest czymś czysto komparatywnym i względnym. W dodatku maksymalnie niezmiennym. Idealnym w tym sensie, że jest idealnym odniesieniem – wzorcem, który ma być dokładnie powtarzany. To nieprzekonująca wizja uniwersyteckości zaprzeczająca temu, że każdy uniwersytet, aby móc wypełniać swoje ogólnospołeczne funkcje, musi być inny i się zmieniać.

Pisze dalej Gadacz, że prawdy nie można sprowadzać do jej użyteczności i pożytku, co według mnie oznacza, że jej poszukiwanie nie może być podporządkowane

„Idea uniwersytetu jest niczym wzorzec z Sèvres, do którego powinien dorastać każdy uniwersytet”, pisze prof. Tadeusz Gadacz. Nie zgadzam się z tym. Gdyby tak było, uniwersytet byłby „bytem idealnym”, a tym samym „martwym”. Zamiast o idei uniwersytetu, trzeba myśleć o uniwersytecie-idei jako tworze realnym

* Prof. dr hab. Jerzy Hausner, Katedra Polityk Publicznych, Kolegium Gospodarki i Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, e-mail: hausnerj@uek.krakow.pl.

praktycznej, instrumentalnej użyteczności. Nie znaczy to jednak, że nie może jej służyć. A jednocześnie poszukiwanie prawdy nie jest bezcelowe: służy wytwarzaniu wartości egzystencjalnych.

Rola uniwersytetu w wytwarzaniu wartości egzystencjalnych polega także na tym, że dokonuje się w nim proces wychowania majeutycznego, czyli takiego, które pomaga rozwinąć możliwości tkwiące w studentach. Tym samym uniwersytet jest ośrodkiem kształcenia człowieczeństwa i szerzenia humanitaryzmu.

INTELEKT I ROZUM

— Zagadnieniem często podejmowanym w odniesieniu do funkcji uniwersytetu jest relacja między intelektem i rozumem. Max Horkheimer pisał: „Ostrzegam Państwa przed »konkretyzmem«. Polega on na trzymaniu się tego, co bezpośrednio dane, uchwytne, na niemożności wykroczenia ze swoimi myślami i interesami poza aktualnie istniejącą sytuację”

Zagadnieniem często podejmowanym w tekstach i wypowiedziach odnoszących się do funkcji uniwersytetu jest relacja między intelektem i rozumem. Jednym z autorów, którzy poświęcili uwagę tej kwestii, jest Erich Fromm. Wprowadza on pojęcie myślenia produktywnego i uważa, że jego zrozumienie wymaga uchwycenia różnicy między rozumem i inteligencją. „Inteligencja jest narzędziem człowieka służącym uzyskiwaniu celów praktycznych. Za jej pomocą człowiek dąży do odkrycia tych aspektów rzeczy, o których wiedza jest konieczna, aby móc nimi manipulować” (Fromm 1994, s. 88). Natomiast rozum Fromm charakteryzuje następująco: „Jego funkcją jest poznanie, uchwycenie prawdy, wyrażenie swego stosunku do rzeczy poprzez ich zrozumienie. Przebija się on poprzez zewnętrzną warstwę rzeczy, aby odkryć ich istotę, ukryte związki i głębsze znaczenie” (tamże, s. 89). Fromm podkreśla, że większa część naszego myślenia jest ukierunkowana na uzyskanie rezultatów praktycznych. Ograniczamy się do rozpoznawania „ilościowych” i „powierzchnowych” aspektów zjawiska bez wnikania, bez próby zrozumienia jego natury i cech jakościowych. Ocenia to jednak krytycznie, stwierdzając, że: „Znajdujemy dziś nieby-

wały entuzjazm dla wiedzy i wykształcenia, a jednocześnie jesteśmy świadkami sceptycznego i pogardliwego stosunku do rzekomo niepraktycznego i bezkrytycznego myślenia, które ukierunkowane jest »jedynie« na dążenie do prawdy i które nie ma wymiennej wartości” (tamże, s. 68). Punktem jego szczególnej troski jest więc to, że celem wszystkich rodzajów szkół, w tym także wyższych, jest wpojenie uczniom czy studentom jak największej ilości użytecznych informacji, a tylko niewiele czasu i energii przeznacza się na myślenie.

Podobna krytyczna refleksja przebija się w ważnej wypowiedzi Maxa Horkheimera. Mocno brzmi jego swoisty apel: „Ostrzegam Państwa przed »konkretyzmem«. Polega on na trzymaniu się tego, co bezpośrednio dane, uchwytne, na niemożności wykroczenia ze swoimi myślami i interesami poza aktualnie istniejącą sytuację. [...] Obstawiamy przy rozsądku, z punktu widzenia którego w zegarze interesujące są kółka, nie czas, który on mierzy” (Horkheimer 2011, s. 244). Horkheimer ostrzega przed tym, przekonany, że instrumentalizowanie intelektu to wdrażanie człowieka do duchowego poddaństwa. Tak opisuje konsekwencje tego: „To, że absolwent studiów nie jest w stanie połączyć z kompetencjami zawodowymi siły i odwagi, niezbędnych do rozwiązywania problemów życia, prowadzi do takiego powiązania

wiedzy fachowej i obskurantyzmu, które uzasadnia przypuszczenie, że ludzie wykształceni nie byli bardziej od niewykształconych odporni na totalitarne szaleństwo w przeszłości i nie będą w przyszłości” (tamże, s. 244). Uważa, że tak kształcony sędzia oznacza śmierć sprawiedliwości, gdyż bez kształcenia myślenia i rozumu, bez odniesienia kształcenia do tego, co nieinstrumentalne, wolność i odpowiedzialność jednostki nie są możliwe. Stają się oprzyrządowaniem.

Także Otto Bollnow zwraca uwagę na ważną, ale ograniczoną funkcję intelektu w relacji do rozumu: „Intelekt jako taki nie może wyznaczać żadnych celów, lecz musi je brać skądinąd i dlatego też, jako władza celowego obrachunku, wstępować na służbę dowolnych celów. Intelekt jako taki nie jest ani dobry, ani zły, lecz jest tylko narzędziem służebnym” (Bollnow 1979a, s. 1202–1203). Z kolei funkcję rozumu Bollnow przedstawia tak: „Rozum oznacza tu więc medium wspólnoty, w której ludzie, nawzajem się przysłuchując, mogą spotkać się w rozmowie” (tamże, s. 1203). I dalej dodaje: „Władza rozumu oznacza humanizację życia poprzez opanowanie sił irracjonalnych” (tamże, s. 1205). Ten humanistyczny wymiar kształcenia uniwersyteckiego akcentuje Hans Gumbrecht, podkreślając, że obejmuje ono nie tylko trening intelektu, ale też formowanie osobowości studentów (*Bildung*), dzięki czemu młodzi ludzie są zdolni do intelektualnej i osobistej niezależności.

Co wynika z tego syntetycznego przeglądu stanowisk wybitnych uczonych niemieckich reprezentujących różne dziedziny wiedzy i działających w różnych okresach? Kształcenie uniwersyteckie winno służyć zarówno intelektowi, jak i rozumowi. Gdyż to rozum ma kierować intelektem. Wtedy myślenie nie zostaje sprowadzone do praktyczności i skuteczności. Pojawia się wówczas jego odniesienie do etyczności i odpowiedzialności. Rodzi się też jego szczególny komponent, jakim jest wyobraźnia. Celnie ujął to Piotr Olkusz, tak konkludując swój inspirujący esej o instytucjach wyobraźni i zrozumienia: „Cóż to za nauka, pytał Thoreau pod wpływem Humboldta, »która wzbogaca zrozumienie, ale okrada wyobraźnię«. Cóż to za instytucje – można zapytać dalej – które wzbogacają zrozumienie, ale okradają wyobraźnię. Nie mówiąc już o tym, że coś to za instytucje, które nie tylko okradają wyobraźnię, ale też nie wzbogacają zrozumienia” (Olkusz 2017, s. 177).

Wydaje się, że pojęcia „technologia” i „intelekt” wywodzą się w zasadzie z podobnego porządku, chociaż z innych światów. Są to pojęcia sprawnościowe, narzędziowe. Możemy mówić zarówno o sprawności intelektualnej, jak i o sprawności materialnej, technicznej. W tym sensie należą one do porządku operacyjnego, funkcjonalnego i są istotne w rozmyślaniu nad wartościami instrumentalnymi. Rozum natomiast pochodzi z innego, aksjonormatywnego porządku. To znaczy, że patrzymy na to samo z innego punktu widzenia: nie pytamy, jak to działa, ale po co to działa? Wynika z tego fundamentalne pytanie o aksjonormatywne ramy wszelkiego rodzaju technologii, również technologii intelektualnej, bo w coraz większym stopniu mamy do czynienia z technologiami intelektualnymi, a nie fizycznymi. Jeśli mówimy o botach, o big datach, o zdolności przetwarzania wielu danych i generowania informacji,

Kształcenie uniwersyteckie winno służyć zarówno intelektowi, jak i rozumowi. Gdyż to rozum ma kierować intelektem. Wtedy myślenie nie zostaje sprowadzone do praktyczności i skuteczności. Pojawia się wówczas jego odniesienie do etyczności i odpowiedzialności. Rodzi się też jego szczególny komponent, jakim jest wyobraźnia

w końcu o sztucznej inteligencji – nie powinniśmy pominąć tego, jakiego rodzaju wiedzę w ten sposób się tworzy i czemu ona służy. Porządek operacyjny pomaga nam usprawniać technologie, a porządek aksjonormatywny jest potrzebny po to, aby zapobiegać ich użyciu przeciwko ludziom i ludzkości.

Dlatego rozróżnienie intelektu i rozumu, informacji i wiedzy jest tak ważne? Bo żyjemy w gospodarce cyfrowej, czyli gospodarce nadmiaru, a nie w gospodarce przemysłowej, czyli gospodarce niedoboru. Przewaga nowych wielkich potęg gospodarki cyfrowej wynika z tego, że kontrolują one proces przekształcania ogromu danych i informacji w rzadką, użyteczną wiedzę. W mojej opinii uniwersytet jest tą właśnie instytucją życia zbiorowego, która musi zapobiegać zawłaszczaniu i instrumentalizacji wiedzy – jest kluczowym segmentem siły równoważącej oddziaływanie komercyjnych podmiotów cyfrowych.

Jednak aby uniwersytet w procesie kształcenia rozwijał równolegle intelekt i rozum, powinien przede wszystkim zachęcać i motywować studentów do krytycznego myślenia i szacunku dla innych przekonań. Kształcenie rozumu wymaga także aktywnego uczestnictwa w żywej kulturze, dzięki czemu studenci są wprowadzani w otwartą społeczną czasoprzestrzeń i mogą ją formować.

O znaczeniu kultury na uniwersytecie przekonująco wypowiedział się Piotr Sztompka: „Kulturę, jako socjolog, rozumiem jako zbiór podzielanych w danej zbiorowości i akceptowanych przez jej członków idei (przekonań, poglądów, opinii) oraz, co szczególnie ważne, reguł postępowania (wartości wskazujących godne cele, norm dyktujących godne sposoby osiągania celów oraz wzorców osobowych pokazujących, kim warto być). A kultura akademicka to dla mnie tyle, co ramy ideowe i normatywne wyznaczające pole aktywności społeczności uniwersyteckiej” (Sztompka 2014, s. 7). I dalej: „Geneza kultury akademickiej jest dwójaka. Po pierwsze, stanowi skumulowany efekt wielowiekowego artykułowania i krystalizowania się tradycji uniwersyteckiej – idei uniwersytetu. Po drugie, ukształtowana zostaje przez aktualny szerszy kontekst funkcjonowania uniwersytetów: legislacyjny, polityczny, ekonomiczny, a w szczególności regulacje prawne czy administracyjne odgórnie wymuszające organizację życia uniwersyteckiego” (tamże, s. 7–8). Właśnie

na uniwersytetach powinno się zaczynać kojarzenie cywilizacji i kultury. Jeśli tak się nie dzieje, ich drogi się rozchodzą.

Dla określenia idei uniwersytetu fundamentalne znaczenie ma to, jak zostanie powiązane w nim prowadzenie badań, kształcenie i oddziaływanie na bliskie oraz dalsze otoczenie. Mnie interesuje związek między prowadzeniem badań – nauką a kształtowaniem społecznych wyobrażeń o świecie – społecznym imaginarium

NAUKA I SPOŁECZNE IMAGINARIUM

Dla określenia idei uniwersytetu fundamentalne znaczenie ma to, jak zostanie powiązane w nim prowadzenie badań, kształcenie i oddziaływanie na bliskie oraz dalsze (uniwersum) otoczenie. W tym miejscu interesuje mnie związek między prowadzeniem badań – nauką a kształtowaniem społecznych wyobrażeń o świecie – społecznym imaginarium.

Mark Blyth zauważa, że badacze społeczni, a więc także ekonomiści, w większości przyjmują następujące cztery fundamentalne założenia: 1) żyjemy w świecie równowagi (statyki), a nie nierównowagi (dynamiki); 2) przyczynowość w tym świecie jest linearna; 3) zmiana jest przejawem funkcji nieciągłości, co oznacza, że wywołują ją czynniki

zewewnętrzne; 4) jej rezultatem jest rozkład normalny. Dla tego dominującego w naukach społecznych, w tym ekonomii neoklasycznej, schematu eksplanacyjnego Blyth używa skrótowca (akronimu) ELEN: *equilibrium, linear (causes), exogenous (variables), normally (distributed)*. Przedstawiając ten sposób teoretyzowania, Blyth pyta: „A co, jeśli żyjemy w świecie, który pozostaje w nierównowadze i jest dynamiczny, w którym przyczyny są endogeniczne i nieliniarne oraz rezultaty nie są zgodne z rozkładem normalnym?” (Blyth 2011, s. 86).

Blyth podkreśla, że zwolennicy teorii opartych na założeniach schematu ELEN, które sam jednoznacznie kontestuje, dostrzegają zachodzące w świecie głębokie zmiany, ale uważają, że są one rzadkie i powodowane zewnętrznymi wydarzeniami. Są odchyleniem od stanu normalnego, od średniej, po którym stan systemu przyjmuje nową równowagę. Dlatego posługują się oni conceptami „zależności od ścieżki” (*path-dependence*) oraz „przerywanej równowagi” (*punctuated equilibrium*). Pierwszy z nich ma wyjaśnić systemową ciągłość, drugi zmianę. Przykładem tego sposobu wyjaśniania społecznej zmiany prowadzącej do nowego stanu równowagi są konsekwencje II wojny światowej dla globalnego porządku. Blyth uważa, że tego rodzaju interpretowanie zmian społecznych przypomina wyjaśnienie zmian przyrody spowodowane wydarzeniem katastroficznym, jak np. wyginięcie dinozaurów wywołane uderzeniem meteoru w Ziemię.

Przenosząc to krytykowane przez Blytha podejście na grunt analityki, można uznać, że zadaniem analityka jest uchwycenie dla badanych zjawisk stanu normalnego, który można analitycznie rozpoznać dzięki ustaleniu wielkości średnich i standardowych odchylen od nich. Słabość takiego podejścia wykazuje m.in. Frans Willekens, uznany autorytet w dziedzinie demografii, który podkreśla, że wyjaśnianie w ten sposób zjawisk demograficznych jest zawodne. Dlatego w jego dziedzinie wskazane jest zastąpienie podejścia typologicznego podejściem szerszym, które określa jako *population thinking*. Jego zasadą jest wyjaśnienie zjawisk demograficznych nie przez wielkości średnie dla danej populacji, ale przez uchwycenie różnic między jednostkami i rozpoznanie wynikającej z tego ewolucji.

Swoje rozumowanie Blyth prowadzi w takim kierunku, by wykazać, że świat badany przez nauki społeczne jest bardziej światem niepewności niż prawdopodobieństwa. Co zresztą – jego zdaniem – dotyczy także nauk ścisłych. Uważa on, że badacz społeczny faktycznie ma do czynienia z trzema różnymi światami: 1) znanym światem obserwowalnych wytworów (*generators*) i obliczalnego prawdopodobieństwa; 2) światem rozkładu o „grubym ogonie” (*„fat-tailed” distribution*) (rozkład Gaussa plus rozkład Poissona), w którym przeważa niepewność, a nie ryzyko; oraz 3) światem, w którym zakładamy jakąś formę „normalności”, pomimo tego, że dominuje w nim rozkład o „grubym ogonie”.

Tylko w pierwszym z wyróżnionych przez Blytha światów spełnione są założenia modelu ELEN. To świat równowagi, ciągłości i wysokiego prawdopodobieństwa. Świat drugi, w którym zasadniczo żyjemy, a badacze społeczni mają z nim faktycznie do czynienia, to świat niestałej i emergentnej przyczynowości, świat kontyngentnych rezultatów. Taki świat ma kompleksową naturę i zachowania aktorów mogą prowadzić w różnych sytuacjach/okresach do różnych skutków, a jednocześnie te skutki zależą w sposób nieprzewidywalny od zachowania poszczególnych aktorów. W takim świecie dowolna liczba obserwacji nie przybliży nas do „prawdziwej” wartości badanej zmiennej (wielkości średniej i oczekiwanego odchylenia), ponieważ taka wartość nie istnieje (Taleb, Pilpel 2003).

Mark Blyth uważa, że podstawowe znaczenie w ludzkim działaniu mają idee, i to one powinny być w centrum społeczno-badawczego wysiłku. I podkreśla, że idee mogą być postrzegane jako uzupełnienie przyjętych ram poznawczych. Wypełniają one rolę podstawowych mediów służących aktorom do interpretacji świata i formowania jego stabilności

W tym kontekście Blyth stawia kolejne kluczowe pytanie: który z tych trzech światów chcemy zrozumieć dzięki naukom społecznym? Czemu mogą one służyć, jeśli niepewność, nienormalność (*nonnormality*), współzależność i nielinearność uznamy za warunki ludzkiego działania? Jego własna odpowiedź na to kluczowe pytanie jest następująca: podstawowe znaczenie mają idee, i to one powinny być w centrum społeczno-badawczego wysiłku. I podkreśla, że idee mogą być postrzegane jako uzupełnienie przyjętych ram poznawczych (*frameworks*). Wypełniają one rolę podstawowych mediów służących aktorom do interpretacji świata i formowania (*construct*) jego stabilności.

Rozumowanie Blytha jest bliskie mojemu podejściu. Jakkolwiek dostrzegam między naszymi ujęciami zasadnicze różnice. Blyth mówi o trzech światach, dla mnie świat jest jeden, ale możliwe są trzy różne sposoby jego pojmowania (obiekt, system, modalność) i związane z nimi rodzaje oddziaływania, co wiąże się także z występowaniem różnego typu ról-aktorów (obserwator, uczestnik, obserwator-uczesnik). W ślad za tym generowane są różne rodzaje

wiedzy, które są w odmiennym trybie stosowane przez aktorów różnego typu.

Zgadzam się z Blythem w tym, że idee pozwalają uspołniać świat społeczny, w jakimś stopniu – mimo kontygentności – go „unormalniać” i stabilizować (utrzymywać w stabilnej nierównowadze), a także umożliwiają zarządzanie jego fragmentami. Problem widzę w tym, że Blyth nie określa, jak te idee się wyłaniają i jak oddziałują. Sygnalizuje co prawda, że instytucje są zaludnione (*populated*) przez uczące się podmioty, które wykazują się refleksyjnością i celowo kształtują swoje otoczenie. To dla mnie jednak dalece niewystarczające. Brakującym elementem jest tu międzypodmiotowy dyskurs, myślenie modalne i społeczne imaginarium.

Społeczne imaginarium jest pochodną dyskursu, interpretacji i wyobraźni. Jego wykreowanie wymaga wielu różnych aktorów. Ciekawe jest postrzeganie tego przez wybitnego niemieckiego filologa Hansa Gumbrechta [2003]. Píše on o tym tak: „Praktyka filologiczna generuje pragnienie obecności, pragnienie fizycznego i przestrzennego odniesienia do rzeczy innego świata (włączając w to konkretne teksty), i takie pragnienie obecności jest w istocie podstawą, na której filologia może wywoływać efekt dotykalności (a czasem nawet wytwarzać ją rzeczywistość)” (Gumbrecht 2003, s. 5–6). Szczególnie istotne w podejściu Gumbrechta jest współwystępowanie pragnienia uobecnienia obiektu i wyobraźni. To oznacza, że filolog nie może tylko duchowo interpretować badanego obiektu, ale powinien go także fizycznie uprzyścić, dając szansę innym na jego poznanie. Bez takiej pracy wykonywanej przez filologów mamy do czynienia z „kryzysem reprezentacji” określonego zakresu dziedzictwa literackiego w teraźniejszości, a tym samym z nieobecnością składowej potencjału kulturowego. Gumbrecht przywołuje myśl Wolfganga Isera, twierdzącego, że uruchomienie wyobraźni wymaga bodźca, który wynika z intencji danego podmiotu. Jednakże jeśli wyobraźnia jest zbiorowo pobudzana, żaden podmiot nie może sam w pełni wyznaczyć jej kierunku i jej wytworów.

Dla mnie to znaczy, że przeszłość kształtuje teraźniejszość przez żywą obecność w niej dziedzictwa: obecność fizyczną, ale także wynikającą z jego nowej, twórczej

interpretacji łączącej wiedzę i wyobraźnię. Takiej interpretacji, która wpływa na społeczne imaginarium i kształtuje je. Wyznacza ścieżkę przyszłości. Tym szerszą, im więcej aktorów aktywnie uczestniczy w formowaniu danego imaginarium. Siła społecznego imaginarium wynika z jego zakorzenienia w przeszłości, jej współczesnego uobecnienia w formie dziedzictwa oraz jego twórczej interpretacji. Tak kształtowane społeczne imaginarium służy podtrzymywaniu porządku społecznego.

Nicolai Hartmann krytycznie i celnie skomentował zagrożenia związane z uprawianiem nauki dzięki założeniom przyjętym *a priori*, z których następnie dedukcyjnie wyprowadzane są konceptualne ramy. Pisz o tym tak: „Kiedy ludzki umysł czuje się w posiadaniu najwyższych uniwersalnych prawd, łatwo dochodzi do wniosku, że może wiedzieć z tych prawd wszystko to, czego nie potrafi wyprowadzić z doświadczenia” (Hartmann 1953, s. 8). To odzwierciedla nasze pragnienie ujęcia świata jako zjednoczonego i jednolitego. Ale świat nie odpowiada temu pragnieniu. Nie jest takim, jakim ludzie chcieliby go widzieć. Rozumowe pragnienie jedności świata okazuje się iluzją. Nierozumne byłoby jednak arbitralne uznanie, że żaden rodzaj jego jedności nie istnieje. Nie jest to jednak jedność, którą umysł chciałby stworzyć. Natura jedności świata nie jest jednością pojedynczego obiektu, ale jednością wielości. Określiłbym to jako uspojnioną różnorodność.

Hartmann proponuje odróżnienie „rzeczywistości możliwej” (*real possibility*, *Realmöglichkeit*) oraz „rzeczywistości faktycznej” (*actual reality*, *Realwirklichkeit*). Ta pierwsza kategoria nie ma esencjonalnego charakteru, ale odzwierciedla ogół okoliczności występujących w danym czasie w rzeczywistym kontekście. Ta druga nie jest rozumiana antropomorficznie, czyli jako celowy rezultat ludzkiej inteligencji i działania, lecz jako złożone następstwo rozległych (*far-flung*) kontekstowych uwarunkowań. I taką ontologiczną podstawę Hartmann proponuje przyjęć jako naukowe ujęcie istnienia. Owa ontologia, określona przez autora jako „nowa ontologia”, jest przeciwieństwem analizy bazującej na kategoriach przyjętych *a priori*, za pomocą których chcemy ująć strukturę. To postulowane przez siebie podejście Hartmann nazywa „analizą modalną” (*modal analysis*).

Podobne stanowisko w kwestii poznania naukowego zajmuje Henri Bergson. Jego pogląd dobrze oddaje następujące stwierdzenie: „[...] więcej się zawiera w ruchu niż w następujących po sobie położeniach przypisywanych poruszającemu się przedmiotowi, więcej w stawaniu się niż w formach, przez które kolejno się przechodzi, więcej w ewolucji formy aniżeli w formach powstających jedna po drugiej. Filozofia mogłaby więc z elementów pierwszego rodzaju wyprowadzić elementy drugiego rodzaju, lecz nie odwrotnie: to od pierwszego rodzaju powinno wyjść rozważanie. Ale intelekt odwraca porządek obu członów, i w tej kwestii filozofia starożytna postępuje podobnie jak intelekt. Umiejscawia się więc ona w tym, co nieruchome, zajmując

Siła społecznego imaginarium wynika z jego zakorzenienia w przeszłości, jej współczesnego uobecnienia w formie dziedzictwa oraz jego twórczej interpretacji. Tak kształtowane społeczne imaginarium służy podtrzymywaniu porządku społecznego

Nicolai Hartman i Henri Bergson podważają opieranie poznania naukowego na apriorycznie przyjmowanych pojęciach i założeniach, które mają uchwycić uniwersalną esencję świata. Domagają się badania rzeczywistości pozostającej w ruchu, a więc przede wszystkim tego, co zmienne, a nie tego, co wieczne

się tylko Ideami” (Bergson 1988, s. 109). Tak jak i Hartmann, Bergson podważa opieranie poznania naukowego na apriorycznie przyjmowanych pojęciach i założeniach, które mają uchwycić uniwersalną esencję świata. Domaga się badania rzeczywistości pozostającej w ruchu, a więc przede wszystkim tego, co zmienne, a nie tego, co wieczne. Choć nie posługuje się konceptem kontyngentności, przez taki pryzmat opisuje rzeczywistość, akcentując mocno związek między tym, co możliwe, i tym, co realne. Píše o tym tak: „Jeśli pozostawimy na boku systemy zamknięte, podporządkowane prawom czysto matematycznym, możliwe do wyizolowania, jako że trwanie nie ma na nie wpływu, i jeśli będziemy rozważać całość konkretnej rzeczywistości lub po prostu świat ożywiony, a tym bardziej sferę świadomości, stwierdzimy, że w możliwości każdego z kolejnych stanów zawiera się więcej, a nie mniej niż w ich realności” (tamże, s. 27). I jeśli odrzuci się takie rozumienie świata i wynikająca z niego perspektywę poznawczą, zastępując ją apriorycznymi założeniami, to w konsekwencji tak ukonstruowane pojęcia i intelektualne konstrukty tracą związek z czasem. „Wkraczają one [...] w wieczność; ale to, co w nich wieczne, stanowi jedność z tym, co w nich nierealne” (tamże, s. 110).

Paul Ricoeur uważa, że działalność analityczna jest wycinkiem łuku interpretacyjnego, w którym potrzebne są też innego rodzaju działania poznawcze, które pozwalają połączyć wyjaśnienie ze zrozumieniem. Człowiek – według niego – przynależy zarówno do świata *bios*, jak i do świata *logos*, do natury i kultury. „Człowiek jest właśnie taki, że należy jednocześnie do państwa przyczynowości i do państwa motywacji, do państwa wyjaśniania i do państwa rozumienia” (Ricoeur 1992, s. 23). Ta druga przynależność człowieka powoduje, że między motywem i działaniem istnieje związek logiczny, ale nie ma tu związku przyczynowego. Działanie jest zawsze uwikłane w okoliczności, a jego wynik nie jest przewidywalny. Aby uczynić je skutecznym, ludzie dążą do tego, aby warunki swego działania zamknąć w określonych ramach, wykreować system zamknięty, w którym relacja między stanem początkowym, działaniem i stanem końcowym będzie kontrolowana. Aby to wyjaśnić, staramy się ująć rzeczywistość w formę systemu zamkniętego (*box*), w którym ruch przebiega według danych, rozpoznanych reguł.

Rozumienie jednak się temu wymyka. Ricoeur ukazuje to przekonująco przez porównanie ludzkiego działania do tekstu. Píše o tym następująco: „Z jednej strony pojęcie tekstu jest dobrym paradygmatem dla ludzkiego działania, a z drugiej strony działanie jest dobrym odnośnikiem dla dowolnego rodzaju tekstów. [...] ludzkie działanie jest pod wieloma względami *quasi*-tekstem. Rozprzestrzenia się ono w sposób przypominający utrwalanie charakterystyczne dla pisma. Odrывая się od działającego, działanie uzyskuje autonomię podobną do autonomii semantycznej tekstu. Pozostawia ono ślad, znamię. [...] Tak jak tekst, którego znaczenie jest oderwane od początkowych warunków jego tworzenia, ludzkie działanie ma wagę, która nie sprowadza się do jego doniosłości w początkowej sytuacji jego powstania, ale pozwala na ponowne wpisywanie jego sensu w nowe konteksty. Ostatecznie działanie jako tekst jest dziełem otwartym, skierowanym do nieograniczonego szeregu możliwych »czytelników«” (Ricoeur 1992, s. 26). Działanie nie jest więc tylko wypełnianiem określonej roli zgodnej z danym tekstem, ale jednocześnie otwiera przestrzeń, w której pojawia się jego nowa interpretacja, a tym samym nowe odczytanie roli. Ten pierwszy wymiar podlega wyjaśnianiu, ten drugi wymaga rozumienia. Wyjaśnianie wymaga schematu, przyjęcia określonej perspektywy poznawczej, z której wynikają określone pytania i narzędzia poznawcze. Jednakże

działanie wybiega poza ten schemat (*out of the box*), tworzy tym samym nową sytuację, nową opowieść. Możemy ją zrozumieć lub nie, ale nie da się jej wyjaśnić.

W mojej terminologii społeczna czasoprzestrzeń otwiera się i zmienia. Możemy ją próbować opisać, ale nie wyjaśnić. To będzie możliwe dopiero, kiedy się ustrukturyzuje (zinstytucjonalizuje) i kiedy ujawnią się organizujące ją reguły. Ricoeur ujmuje ten moment tak: wyjaśnienie stanie się znów przydatne, gdy zrozumienie utknie w martwym punkcie. Wyjaśnianie wymaga uprzedmiotawiania poznawanego świata, rozumienie odzwierciedla jego podmiotowość, której całkowicie wyłączyć się nie da. W tym tkwi sens łuku interpretacyjnego. Gdyby spojrzeć na ten łuk od strony uczestniczących w nim aktorów, to odnajdziemy w jego naciąganiu role obserwatorów, uczestników oraz obserwatorów-uczestników.

Koresponduje z tym argumentacja Ericha Fromma, który także podkreśla, że człowiek przynależy nie tylko do świata natury, ale również do świata kultury, że należy go pojmować podmiotowo, a nie tylko przedmiotowo, że człowiek nie jest nieskończenie plastyczny, nie jest marionetką we władaniu instytucji. I konkluduje swój wywód następująco: „Gdybyśmy przyjęli, że nie ma ludzkiej natury (poza naturą ujętą w terminach podstawowych potrzeb fizjologicznych), jedyną możliwą psychologią byłby radykalny behawioryzm zadowolający się opisywaniem nieskończonej liczby wzorców zachowania lub psychologia mierząca jedynie ilościowe aspekty ludzkiego zachowania” (Fromm 1994, s. 26). A to wykluczałoby możliwość poddawania osądowi porządku społecznego z punktu widzenia dobra. Aksjonormatywne odniesienie i społeczne imaginariusz nie miałyby miejsca i sensu.

W często przywoływanej pracy o „duchu kapitalizmu” jej autorzy, Luc Boltanski i Eve Chiapello, podkreślają, że jego składową stało się przekonanie, iż ekonomia stanowi sferę autonomiczną, niezależną od ideologii i moralności, poddaną prawom pozytywnym. To oddzielenie ekonomii od moralności – i za jednym zamachem włączenie do niej opartej na rachunku korzyści moralności konsekwencjalistycznej – dawało sankcję moralną działaniom ekonomicznym na mocy samego faktu ich dochodowości.

Coraz większe grono uznanych i poważanych ekonomistów przeciwstawia się temu i stara się to skorygować w wymiarze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym. Przejawem tego jest debata na temat gospodarki popekabeesowskiej oraz prace nad innymi niż PKB miarami rozwoju i dobrobytu. Sens tych wysiłków dobrze oddaje następująca myśl zawarta w syntezie głośnego raportu OECD *Poza PKB. Mierzmy to, co ma znaczenie dla rozwoju społeczno-gospodarczego*: „To, co mierzymy, wpływa na to, co robimy. Jeśli mierzymy rzeczy niewłaściwe, to będziemy działać źle. A jeśli czegoś nie mierzymy, to nie zwracamy na to uwagi i postępujemy tak, jak gdyby dany problem w ogóle nie istniał” (Stiglitz, Fitoussi, Durand 2019, s. 8).

Wynikają z tego co najmniej dwa fundamentalne wnioski dla badań ekonomicznych:

1. Mierzenie musi odnosić się do rzeczywistych problemów, ma służyć rozpoznaniu rzeczywistego przebiegu zjawisk, a nie potwierdzaniu apriorycznie

W mojej terminologii społeczna czasoprzestrzeń otwiera się i zmienia. Możemy ją próbować opisać, ale nie wyjaśnić. To będzie możliwe dopiero, kiedy się ustrukturyzuje (zinstytucjonalizuje) i kiedy ujawnią się organizujące ją reguły. Ricoeur ujmuje ten moment tak: wyjaśnienie stanie się znów przydatne, gdy zrozumienie utknie w martwym punkcie

—

Powtórzę za Stiglitzem, Fitoussim i Durandem: „Jeśli mierzymy rzeczy niewłaściwe, to będziemy działać źle”. Badacz nie powinien abstrahować od aksjonormatywnego odniesienia, musi być jego świadomy. A to w praktyce oznacza odniesienie się do społecznego imaginarium i przyjęcie, że działalność badawcza w jakimś stopniu może wpływać na jego treść

—

Obecnie polski uniwersytet to fabryka dyplomów. Obowiązuje w nim model kształcenia zawodowego akcentujący, że ważny jest intelekt, a nie rozum. Nakłada się na to problem depersonalizacji i zanik bezpośrednich relacji

przyjmowanych kategorii i założeń. A to oznacza, że obowiązkiem badacza jest czytelne sprecyzowanie swojej perspektywy poznawczej, w której nie może być afaktycznych założeń, za to musi być taki dobór narzędzi badawczych, które logicznie wynikają z przyjętej perspektywy, ale też pozwalają na rzetelne i wnikliwe wyjaśnienie zjawisk będących przedmiotem badania. Badacz musi też uznać, że przyjęta przez niego perspektywa nie jest jedynie możliwą: dobrze sprecyzowana ma swoje zalety, ale też ograniczenia. Dlatego też jego obowiązkiem jest otwarte konfrontowanie wyników swoich badań z wynikami badań badaczy, którzy przyjmują inną perspektywę badawczą.

2. Mierzac, nie możemy pominąć tego, co właściwe i co niewłaściwe, co dobre i co złe. Powtórzę: „Jeśli mierzymy rzeczy niewłaściwe, to będziemy działać źle”. Badacz nie powinien abstrahować od aksjonormatywnego odniesienia, musi być jego świadomy. A to w praktyce oznacza odniesienie się do społecznego imaginarium i przyjęcie, że działalność badawcza w jakimś stopniu może wpływać na jego treść.

REFORMOWANIE UNIwersYTETU

Szeroko w świecie mówi się o kryzysie uniwersytetu. Wszędzie trwa debata o potrzebie reformowania szkolnictwa wyższego. Także w Polsce to gorący i aktualny temat.

Obecnie polski uniwersytet to fabryka dyplomów. Obowiązuje w nim model kształcenia zawodowego akcentujący, że ważny jest intelekt, a nie rozum. Nakłada się na to problem depersonalizacji i zanik bezpośrednich relacji, nie tylko między studentami i nauczycielami, ale też między studentami. To również postępująca biurokratyzacja powiązana z reakcją nauczycieli akademickich, którzy w dużej mierze stali się ludźmi do wynajęcia. Środowisko akademickie nie może sobie z tym poradzić, bo panuje w nim martwota kulturalna i aksjologiczna. Uniwersytet znajduje się w dużym

kryzysie. Niezbędna jest głęboka przemiana.

W przypadku uniwersytetu trudno mówić o sytuacjach zerojedynkowych, w których wybór dokonuje się w schemacie „albo–albo”. Kompleksowość rzeczywistości uniwersyteckiej jest taka, że na ogół podobny wybór nie jest ani możliwy, ani rozsądny. Jesteśmy skazani na poruszanie się w schemacie „tak i tak”, godząc różne wartości, normy i działania. A to nie jest możliwe bez wypracowania szerszego akademickiego imaginarium. Dlatego tak ważne jest wspólnotowe określenie idei konkretnego uniwersytetu, wyznaczenie jego rozwojowej trajektorii. Rozstrzygnięcie dylematu polega na tym, że nie idziemy drogą skrajności ani oportunistów, ale trudną ścieżką uzgodnienia kierunku i narzędzia działania, przez odniesienie tego, co operacyjne i wykonawcze, do tego, co dla nas aksjonormatywne i fundamentalne. Badania, dydaktyka i formowanie osobowości łącznie – to dla konstytucji uniwersytetu oczywiste. Ale w jakich relacjach do siebie, jak praktycznie ma to

być powiązane i wzajemnie się zasilać – to już musi być wymyślone dla konkretnej uczelni, w danym środowisku akademickim. Nowe imaginarium to rezultat uwspólnionej diagnozy. I w tym sensie jest ona trafna i znacząca, że pociąga ludzi do wspólnego wysiłku i działania. A mapa takiego działania wyłania się stopniowo.

Jeśli spojrzeć na aktualną sytuację szkolnictwa wyższego w Polsce, pierwszy dylemat, jaki się narzuca, dotyczy modelu zarządzania uczelnią. Model menedżerski czy model wspólnotowy – w tym schemacie się aktualnie poruszamy.

Jednym z podstawowych zagrożeń wynikających z menedżerskiego modelu uniwersytetu jest traktowanie studentów jako jego klientów, a nie jako członków akademickiej wspólnoty. To pokłosie traktowania uczelni jako przedsiębiorstw, koncentrowania się przez ich kierownictwo na marketingowych zabiegach i uznawania kształcenia jako rynkowego produktu. Powodzenie takiego podejścia objawiające się rekrutacją dużej grupy studentów i skokowym wzrostem przychodów prowadzi w prostej linii do rozbudowy materialnej bazy szkół wyższych, w tym budowy wielkich kampusów. Z czasem, gdy kolejne roczniki studentów orientują się, że jakość kształcenia w takiej uczelni jest niska i nieadekwatna w relacji do ponoszonych przez nich kosztów, rekrutacja wyraźnie spada. A uczelnia staje się stopniowo biurem wynajmu nieruchomości.

Drugi dylemat dotyczy tego, w jakim stopniu uniwersytet ma działać w ramach określonego porządku aksjonormatywnego, a w jakim – kierować się logiką sprawności operacyjnej. Rodzi się w związku z tym przewrotne pytanie: czy taką strukturą, jaką jest uniwersytet, można zarządzać obiektowo? Czy za pomocą narzucenia parametrów można sterować tak złożonym urządzeniem?

Trzeci dylemat odnosi się do relacji między kształceniem i badaniami. Obecnie mocny nacisk ma być położony na badania. Problem jest o tyle poważny, że zostaje dokonany podział na uczelnie badawcze i dydaktyczne. Ale trzeba też dołożyć trzeci element, jakim jest działalność formacyjna. Ten trzeci element jest niezbędny i może nawet jest kluczem, aby rozsądnie połączyć wszystko w akademicką całość.

Czy ci, którzy na uniwersytecie nie prowadzą badań, w zasadzie nie powinni kształcić? Tak uważał Karl Jaspers. Część pomocniczych i ogólnowarsztatowych zajęć uniwersyteckich mogłaby być prowadzona przez osoby, które same badań nie prowadzą. Ale generalnie te składowe misje uniwersytetu powinny się zazębiać i wzmacniać, czyli nauczyciel uniwersytecki powinien być badaczem i włączać swoich studentów do badań. Nie odpowiada mi zatem podział na uniwersytety badawcze i dydaktyczne. Dydaktyczne mogą być wyższe szkoły zawodowe, ale uniwersytety muszą być badawcze.

Zamiast proponowanego podziału na dwie kategorie uniwersytetów, lepiej pomyśleć o bardziej elastycznym i zróżnicowanym modelu kariery akademickiej. Występują w nim naprzemiennie okresy prowadzenia intensywnych badań oraz okresy prowadzenia zajęć dydaktycznych na podstawie wyników własnych badań.

Czwarty dylemat dotyczy egalitarności i elitarności studiów. Tu jawi się rozróżnienie elitarności intelektualnej i egalitarności w sensie dostępu.

Piąty dylemat to kwestia pogodzenia niezależności uniwersytetu oraz jego społecznej odpowiedzialności i rozliczalności.

Jestem przekonany, że nie można żadnego z tych dylematów rozstrzygać w oderwaniu od pozostałych. Uzupełniają się one, a ich całościowe rozwiązanie dla konkretnej uczelni wyznaczy jej ideę.

—

Zmiana nie dokona się i nie otworzy nowych możliwości rozwojowych dla uniwersytetu, jeśli nie wytworzymy dla niej odpowiedniej akademickiej czasoprzestrzeni społecznej. Zanim zaczniemy tworzyć mapę reformowania, najpierw trzeba się zająć wykreowaniem nowego imaginarium, czyli wypracować w otwartym dyskursie koncepcję uniwersytetu-idei

Według mnie nie jest tak ważne, jakie prawne ramy dla potrzebnej zmiany zostaną przyjęte. Ważniejsze jest to, że nie dokona się ona i nie otworzy nowych możliwości rozwojowych, jeśli nie wytworzymy dla niej odpowiedniej akademickiej czasoprzestrzeni społecznej. Zanim zaczniemy tworzyć mapę reformowania, najpierw trzeba się zająć wykreowaniem nowego imaginarium, czyli wypracować w otwartym dyskursie koncepcję uniwersytetu-idei. Ten kulturowy wymiar reformy powinien poprzedzać wymiar formalnoprawny i materialny.

Kształcenie i proces dydaktyczny trzeba wymyślić ponownie. Nie da się go z góry zaprogramować na lata. Założeniem musi być podejście diachroniczne i myślenie rozwojowe. Punktem odniesienia przestaje być program nauczania – staje się nim metoda kształtowania nowych i nieznanych dotąd kompetencji. A tych nie da się wykształcić w oderwaniu od praktyki. Przejście od szkolenia do uczenia się i wytwarzania nowych kompetencji oznacza, że szczególnie studia wyższe muszą stać się dualne, realizowane równolegle na uczelni i w ośrodkach rozwiązywania konkretnych

praktycznych problemów. Kształci się wówczas nie z myślą o określonym zawodzie czy miejscu pracy, ale w celu wygenerowania zdolności kreowania nowych kompetencji oraz instytucjonalnej zdolności ich wykorzystywania i doskonalenia.

Jeśli ważne są nowe, specyficzne kompetencje, a nie nowe zawody, to barierą staje się separacja dyscyplin i obszarów wiedzy. Tę separację trzeba znosić na poziomie zarówno teoretycznym, jak i praktycznym.

Niezbawna składową uformowanego w ten sposób procesu kształcenia jest wyzwalanie wyobraźni i rozwojowych aspiracji wszystkich jego uczestników, w czym szczególnie pomocna może się okazać edukacja kulturalna służąca rozbudzaniu potrzeby własnej ekspresji twórczej. Nowe kompetencje nie wykształcą się na samym rynku. Kluczowe pojęcia w procesie ich generowania to: „uwaga”, „empatia”, „orientacja na człowieka”, „bliskość”, „rozmowa”, „współtworzenie”.

Narzucanie na uczelni swojej woli innym niczego nie rozwiązuje, co najwyżej załatwia jakieś sprawy. Niezbędny staje się proces organicznej zmiany, bazującej na niewymuszonej dyfuzji różnych praktyk i wzorców. Nie chodzi o tworzenie enklaw. Przeciwnie, idzie o ruch inkluzyjny, otwarty dla tych, którzy chcą w nim uczestniczyć. Nikogo nie należy ani zmuszać do uczestnictwa, ani z góry odrzucać. Taki proces określam działaniem „wirala”, rozumianego jako wznosząca się spirala nakręcana twórczą energią. Wiral przyciąga, ale zarazem rozprowadza tę energię w różne miejsca. Energia rodzi się ze współwytwarzania zasobów, dzielenia się nimi i po części z wymiany. Nigdy z zawłaszczania. Wiral to samonapędzający się ludzkim działaniem ruch.

NIEZALEŻNOŚĆ UNIwersYTETU

Zasadniczą sprawą w myśleniu o uniwersytecie-idei jest kwestia niezależności. Problem w tym, że niezależność nie jest czymś, co można zadekretować. Częściowo może być nadana przez tworzenie sprzyjających warunków, częściowo jednak musi

być pozyskana. Historyczne przykłady wskazują, że znacząca część niezależności, o którą chodzi, w ogóle nie może być dana, bo ona jest w nas albo jej nie ma. Jest osadzona w tym, jak o sobie myślimy i jak siebie odbieramy. Oczywiście, w konsekwencji (jeśli miałyby to dawać siłę uniwersytetowi) byłaby to siła jednostki. Co skądinąd nie jest trywialną myślą, bo uniwersytet musi zasadzać się na celotwórczych jednostkach. Wybitni profesorowie kiedyś byli asystentami. To znaczy, że na wczesnym etapie ich akademickiego rozwoju nie „skręcono im karków”, a wręcz przeciwnie – wzmacniano ich wolę bycia lepszymi.

W ten sposób dotykam drugiego poziomu niezależności. Niezależność uniwersytecka polega też na tym, czy dbamy o rozwój młodych ludzi, którzy do nas przychodzą i jako studenci, i jako asystenci.

W uniwersyteckiej czasoprzestrzeni pierwsze, najważniejsze odniesienie stanowią studenci. Bazujemy na relacjach z nimi, a te polegają na włączaniu tych, którzy tego chcą, w proces współtworzenia wartości akademickich.

Uniwersytet to ciągłość i zmiana zarazem. Musi wykazywać się emergentnością – nie da się jej zaprogramować, można tylko tworzyć warunki jej wystąpienia. I te warunki świadomie tworzymy, nie mówiąc studentom, co mają robić, lecz pytając ich, co ich interesuje i co ważnego chcieliby robić. Nakłaniamy ich do samodzielności i aktywności. Włączamy ich i włączamy się jako akademicy nauczyciele w robienie czegoś nierutynowego i nieobowiązkowego, czegoś oryginalnego i twórczego – choćby tylko w skali danego środowiska.

Kolejne piętro tej układanki dotyczy tego, co łączy uczelnie z władzą publiczną. Nie jest tak, że władzy publicznej można powiedzieć „dajcie nam pieniądze i spokój”, bo nikt na to nie przystanie. Uniwersytet musi być otwarty również w kierunku władzy publicznej. A każda władza publiczna będzie szukać sposobu ingerowania w życie uniwersytetu. To do pewnego stopnia nieuniknione, chodzi jednak o ustalenie reguł i granic tej interwencji, by nie naruszyć autonomii i niezależności uczelni. Kto ma jednak wyznaczać granice ustępstw i kompromisu? Widzę tu miejsce dla tych wybitnych uczonych, którzy stają się moralnymi i intelektualnymi autorytetami, uznawanymi wewnątrz i na zewnątrz uniwersytetu. Ludzi, którzy absurd mogą nazwać absurdem i nie będzie to zasadniczo kontestowane. W tym znaczeniu uważam, że uniwersytet powinien pozostać korporacją uczonych. Nie chodzi mi o zarządzanie uczelnią, ale o ideę akademicką i dbałość o społeczny status uniwersytetu jako instytucji szczególnej odpowiedzialności społecznej.

Zabiegając o niezależność, powinniśmy zdobywać się na refleksję, czy sami wewnętrznie o nią dbamy, czy dobrze sadowimy fundamenty. Kim chcemy być: ludźmi wolnymi, pracującymi na uniwersytecie, przyjmującymi dobrowolnie odpowiedzialność i świadomymi, że nasza rola jest związana ze wspieraniem rozwoju innych?

Jeszcze innym aspektem akademickiej niezależności jest relacja między czasem przeznaczonym na twórcze myślenie i działanie, a czasem poświęconym na akademicką biurokrację. Jeśli dominującej puli czasu nie możemy przeznaczać na pracę *stricto* badawczą i dydaktyczną, bo pochłaniają nas biurokratyczne obowiązki, to nasza praca traci sens, a my tracimy niezależność. Nie wolno się na to godzić, bo uniwersytet wtedy marnieje.

Zasadniczą sprawą
w myśleniu
o uniwersytecie-idei jest
kwestia niezależności.
Niezależność
uniwersytecka polega
m.in. na tym, czy dbamy
o rozwój młodych ludzi,
którzy do nas przychodzą
i jako studenci, i jako
asystenci

UNIwersytet i gospodarka

Świat gospodarki (czy, zawężając obszar, biznesu) oraz świat uczelni zawsze się przenikały, tak samo jak administracja publiczna i biznes. Dla rozwoju ważne jest, jaki charakter ma związek tych odrębnych światów, jaka występuje tu współzależność.

Niektórzy twierdzą, że głośno rozważamy zalety wykształcenia humanistycznego, a tak naprawdę jesteśmy zmuszeni przygotowywać naszych studentów do porządku ekonomicznego – w związku z czym możemy sobie chcieć, możemy sobie nawet pomarzyć, realia są jednak inne. Zanim nawykowo przyjmie się tę tezę, warto się zastanowić, jak rozumiemy gospodarkę. Poza tym, jeśli mówi się o porządku ekonomicznym, trzeba rozważyć, czy mamy przygotowywać ludzi do uczestnictwa w jakimś systemie społecznym, który nazywamy gospodarką, czy też mamy ich przygotowywać do czegoś, co jest znacznie węższe, czyli do uczestnictwa w rynku, czy może – jeszcze wężziej – dla określonego pracodawcy. Chodzi mi o to, aby przygotowywać naszych studentów do świadomego uczestnictwa w procesach gospodarczych, do pracy i odpowiedzialności za pracę, ale nie do konkretnego stanowiska pracy, bo to dzisiaj jest absurdem.

Błędem jest przekonanie, że uniwersytety mają kształcić jedynie na potrzeby rynku pracy, pod kątem obecnie wymaganych kompetencji. To myślenie wsteczne. Mamy kształcić tak, aby generować nowe kompetencje i zdolności. Twórczo, a nie odtwórczo. Dlatego trzeba łączyć dydaktykę z badaniami, w tym z badaniami podstawowymi. Jeśli firmy są poważnie nastawione na współpracę, musimy zdołać je przekonać, że tego, czego będą potrzebować, wkrótce nie da się wytworzyć bez podjęcia wspólnych badań. Nie chodzi o to, aby je zlecić, ale aby wspólnie je prowadzić i wdrażać ich wyniki. Także komercjalizując je – nie to jest jednak najważniejsze, ale wspólne tworzenie wiedzy.

Nie przeciwstawiam się postulatowi kierunkowania kształcenia w stronę kompetencji zawodowych, ale obecnie trzeba to robić zupełnie inaczej. Nie pod kątem konkretnej pierwszej pracy, lecz zdolności do kierowania swoim rozwojem. I nie chodzi mi o ustawiczne uczenie się, o to, że mamy uczyć studentów, jak się uczyć, bo to jest banał. Problem w tym, że we współczesnej cyfrowej gospodarce proces generowania wiedzy oznacza, iż wszyscy uczą się od wszystkich. A sztuka polega na tym, żeby umieć tę wiedzę uwspólnić i wykorzystać w taki sposób, aby umożliwić jej dalsze pomnażanie.

Nowoczesne duże firmy zrozumiały, że przewaga konkurencyjna wynika z wzajemnego uczenia się. Teraz ich naczelnym hasłem jest *from training to learning*. Dlatego zaczęły zatrudniać psychologów i filozofów, i to nie w działach marketingu, lecz zarządzania personelem. Niektóre firmy nadal koncentrują się na komforcie pracy, na przykład pozwalają pracownikom grać przez godzinę w ping-ponga, aby się odprężyli. Ale to niewiele pomaga, nie przełamuje pustki, alienacji. Sedno tkwi w twórczym, zespołowym wysiłku, ale tak kierunkowanym, by każdy pracownik odczuwał, że jest współtwórcą, że jego wkład jest dostrzegany i doceniony, że jest potrzebny i że się rozwija. Co oznacza, że nie jest pozbawiony wszelkich praw do wartości intelektualnych, które współwytwarza, i nie jest traktowany jak pracownik najemny, lecz właśnie jako współwytwórca.

Potrzebujemy takiego uniwersytetu, który kładzie nacisk na relacyjność, a nie transakcyjność, także w odniesieniu do podmiotów gospodarczych. Nie narzucimy

światu relacyjności, ale musimy wyjść z taką propozycją. Część firm ją odrzuci, powie, że zostanie bez kadry akademickiej to, czego potrzebuje, czyli studentów, część instytucji kultury to odrzuci, część władzy publicznej to odrzuci, ale wielu aktorów w końcu to przyjmie i stanie się partnerami we współwytwarzaniu wartości. Wzmocni to ten proces i będzie służyć każdemu z jego uczestników. To kluczowy wymiar akademickiej społecznej odpowiedzialności.

Uniwersytet nie może być tylko skarbnicą zakumulowanej wiedzy, jej repozytorium. Ma być także jej generatorem – i to takim, który przede wszystkim włącza generowaną wiedzę do obiegu otwartego i do domeny publicznej. Współwytworza ją i uwspólnia.

Uniwersytet nie może być tylko skarbnicą zakumulowanej wiedzy, jej repozytorium. Ma być także jej generatorem – i to takim, który przede wszystkim włącza generowaną wiedzę do obiegu otwartego i do domeny publicznej. Współwytworza ją i uwspólnia

PODSUMOWANIE. SPOŁECZNA CZASOPRZESTRZEŃ ROZWOJU UNIwersYTETU

Społeczna czasoprzestrzeń uniwersytetu nie może być zamknięta, nie może być jednorodna, zawarta w tym, co tu i teraz (Gumbrecht 2003, s. 70–71). Nie może być tylko domeną chronosu, lecz powinna formować równocześnie przestrzeń dla aionu i kairosu. Otwarta społeczna czasoprzestrzeń sprzyja wyłanianiu się organizacyjnej wielowymiarowości. Bez niej organizacja nie może się upodmiotowić i kształtować trajektorii swego rozwoju, nie może zdefiniować i urzeczywistniać swojej idei. Bez tego żadna uczelnia nie stanie się uniwersytetem-ideą.

Wyspy i archipelag to idealna konfiguracja akademickiej czasoprzestrzeni. Będąc wyspą, zachowujemy autonomię i odrębność, ale po to, by wchodzić w korzystne współzależności. Bycie w podobnym archipelagu umożliwia dostęp do różnych zasobów bez ich zawłaszczania i posiadania. Organicznie tworzony wydział nie jest wówczas tylko projektem, lecz świadomie wybraną drogą i rozwojowym procesem. I cel jest jeden: uniwersyteckość, stawanie się uniwersytetem-ideą.

Tadeusz Gadacz pisze, że prawdy nie można sprowadzać do jej użyteczności i pożytku. Dla mnie oznacza to, że jej poszukiwanie nie może być podporządkowane praktycznej, instrumentalnej użyteczności. Co nie znaczy, że nie może jej służyć. A jednocześnie poszukiwanie prawdy nie jest bezcelowe: ma na celu wytworzenie wartości egzystencjalnych. Jaspers podkreśla, że prawda, nawet jeśli ostatecznie nie wiemy, czym ona jest i dokąd prowadzi, wyraża ostateczny sens ludzkiej istoty, w naturze ludzkiej bowiem leży potrzeba wiedzy.

Świat wokół gwałtownie się zmienia. Weszliśmy w erę kolejnej rewolucji przemysłowej i gospodarki cyfrowej. Gospodarka cyfrowa jest gospodarką opartą na wiedzy (*knowledge-based economy*). Centralnym zagadnieniem staje się w niej kwestia generowania wiedzy i uczenia się, czyli uwspólniania wiedzy. Jednak, co istotne, proces uczenia się w warunkach gospodarki cyfrowej zmienia się kompletnie: nie ma już wyraźnego podziału na nauczających i uczących się. Z pewną przesadą można powiedzieć, że obecnie wszyscy uczą się od wszystkich, co w szczególności dotyczy przedsiębiorstw. Nowoczesna firma musi być organizacją wzajemnie uczących się osób. Ale takich firm nie będzie, jeśli w ich otoczeniu nie będzie uniwersytetów zdolnych do formowania i modyfikowania swojej idei.

Uniwersytety muszą stać się ważnym punktem odniesienia dla polityki rozwoju. Nie oznacza to, że mają zostać jej podporządkowane. Stanowią one niezbędny i kluczowy, a zarazem autonomiczny i samodzielny segment procesu rozwojowej okръżności w gospodarce opartej na wiedzy

Badania, generowanie wiedzy i uczenie się wzajemnie się wzmacniają. W tym zakresie szczególnie istotną rolę odgrywają szkoły wyższe. Zatem uniwersytety muszą stać się ważnym punktem odniesienia dla polityki rozwoju. Nie oznacza to oczywiście, że mają one być instrumentem takiej polityki i zostać jej podporządkowane. Stanowią one niezbędny i kluczowy, a zarazem autonomiczny i samodzielny segment procesu rozwojowej okръżności w gospodarce opartej na wiedzy. Podkreślenie znaczenia autonomii i samodzielności oznacza, że potrzebna intensyfikacja ich powiązań z biznesem i rynkiem nie może prowadzić do tracenia czy nawet osłabienia tych cech. Generowana przez uczelnie wiedza nie może być hurtem komercjalizowana, lecz powinna stawać się składową wiedzy uwspólnionej (*commons*). Dlatego niezbędne jest, aby uniwersytety (uczelnie badawcze) stanowiły instytucjonalnie odrębny segment

rozwojowej spirali, aby były zdolne do podmiotowości.

Jeśli przyjąć, jak to się ostatnio utarło, że uniwersytet wypełnia trzy misje: naukowo-badawczą, kształceniową i społeczno-innowacyjną, trzeba uznać, że ta druga jest najbardziej pojemna i powinna spłacać dwie pozostałe. Aby dobrze zdefiniować drugą misję, należy w pierwszej kolejności ustalić, kim jest na uniwersytecie student i w jakiego rodzaju kształceniu uczestniczy. Jest oczywiste, że chodzi w tym przypadku o wyższe wykształcenie. Można to rozumieć wprost – jako wyższe od średniego, czyli bardziej zaawansowane. Nie wyjaśnia to jednak, jakie ma ono być, jakie są jego komponenty i jak ma przebiegać.

Najprostsza odpowiedź mogłaby wskazywać na to, że ma to być wyższe wykształcenie zawodowe, swoista przepustka i certyfikat do zawodowego mistrzostwa, na co wskazywałby dyplom magistra w danej dziedzinie. Ale czy rzeczywiście można by na tym poprzestać i uznać to za równoznaczne z wykształceniem uniwersyteckim? Byłaby to oczywista przesada, w którą wpadają ci, którzy uznają, że celem uczelnianego kształcenia jest przygotowanie abiturienta do pracy zawodowej. Dla nich kwalifikacje, które ma uzyskać student, sprowadzają się do odpowiednio wysokiej puli wiedzy i umiejętności. Czyli liczy się to, co ma wymiar instrumentalny, praktyczno-przydatnościowy.

Przy takim ujęciu sedna kształcenia uniwersyteckiego – jak celnie to podkreślił Tadeusz Gadacz – sprowadzamy myślenie do czynności intelektu, do narzędziowego wymiaru. Dalej Gadacz zauważa, że to zdecydowanie za mało, bo myślenie to także rozum. Intelekt nie jest ani dobry, ani zły, podobnie jak narzędzia, którymi dzięki intelektowi się posługujemy. Rozum jest tym wymiarem myślenia, który ujawnia się i rozwija pod wpływem rozmowy i gotowości do rozumienia innych. Jest zatem upodmiotawiający – tak jak intelekt jest uprzedmiotawiający. To rozum otwiera nas na egzystencjalny i wspólnotowy wymiar życia.

Intelekt to tylko narzędzie. Liczenie wymaga intelektu, ale nie jest rozumowaniem. Max Horkheimer powiada, że nie można faktu czynić miarą myśli. A Otto Bollnow stwierdza, że prawda, jako uniwersyteckie przesłanie, dotyczy nie tylko mówiącej jednostki, ale też wspólnoty, bo chodzi tu o odpowiedzialność wobec niej.

Formacyjny wymiar kształcenia wydaje mi się szczególnie ważny i zaniedbany. Jeśli się jakoś w życiu uczelni pojawia, to w postaci działania, które ma formować

studentów. Podczas gdy istota rzeczy w tym, aby uniwersytet był taką społeczną czasoprzestrzenią, w której formowanie przebiega nieustająco i organicznie, w następstwie dobrowolnie zawiązywanych relacji i ich partnerskiego umacniania. W niej rodzi się empatia. Bez niej intelekt może wypierać dobro. Gadacz, aby dobitnie to wyrazić, przywołuje myśl Maxa Horkheimera: „Sędzia pozbawiony empatii oznacza śmierć sprawiedliwości”.

Kształcenie uniwersyteckie nie może pomijać pozawodowego wymiaru życia. Nie kształcimy pracownika, kształcimy człowieka i obywatela, kogoś zdolnego do osobowego rozwoju i podmiotowego wyznaczania swojej życiowej drogi – nie tylko do wykonywania określonych czynności zawodowych. To oznacza, że uniwersytet to taka społeczna czasoprzestrzeń, w której jednostki i tworzone przez nie wspólnoty mogą rozwijać się wielowymiarowo, równolegle pod względem poznawczym, emocjonalnym i motywacyjnym (Jaśtał 2015, s. 37).

Podporządkowanie uniwersytetu regule bezpośredniej przydatności może przynieść spektakularne osiągnięcia badawczo-wdrożeniowe. Ale dokona się to kosztem postępującej degradacji jego kapitału kulturowego. Stopniowo dokona się jego uzawodowienie, ale przestanie on być, jak chciał tego Ernest Renan (1990), „schronieniem wolnej myśli”. W konsekwencji utraci zdolność formowania intelektualnej elity społeczeństwa i państwa.

Tę kwestię można więc postawić w formie dylematu: czy państwo ma być odzwierciedlone w ustroju uniwersytetu, czy też to ustrój uniwersytetu ma znaleźć swoje odbicie w kształcie państwa (Olkusz 2017). W podobny sposób można też sformułować dylemat odnoszący się do relacji uniwersytetu i gospodarki: czy gospodarka i rynek mają kształtować formułę uniwersytetu, czy też uniwersytet ma wpływać na formułę gospodarowania. Rozwiązania tych dylematów nie można sprowadzić do wyboru albo-albo. To nie jest alternatywa rozłączna. Nie jest to też proste sprzężenie zwrotne. To relacja dynamiczna, rozwojowa. Państwo i gospodarka niewątpliwie wpływają i muszą wpływać na funkcjonowanie uniwersytetu, lecz jeśli to oddziaływanie prowadzi do hegemonii podejścia utylitarne, to idea uniwersytetu zanika. Wilhelm Humboldt w rozwinięciu swej idei uniwersytetu neohumanistycznego podkreślał, że relacja państwo–uniwersytet nie może być postrzegana krótkookresowo i domagał się innego liczenia czasu dla nauki niż dla rzeczywistości codziennej. Jaspers podsumował to następująco: „Uniwersytet jest zatem miejscem dialektycznych napięć między bezinteresownym poszukiwaniem prawdy a jej utylitaryzmem, między duchową wolnością i biurokracją, między umacnianiem narodu a ponadnarodowym, ludzkim posłannictwem” (Jaspers 2017, s. 3).

W moim odczuciu rozwiązanie tych dylematów wymaga przyjęcia określonego sposobu rozumienia idei uniwersytetu. Jaspers stara się uniwersytet metafizycznie ukoronować – po to, aby jego przyziemna przydatność nie mogła górować nad jego duchowością. Do tego potrzebował ponadczasowej, wiecznej Idei – jej sedno odnajdując w prawdzie, wyrażającej ostateczny sens ludzkiej istoty, której natura jest niezmienna. Twierdzi zatem, że sens ludzkiej istoty „to istotowa cecha

Formacyjny wymiar kształcenia wydaje mi się szczególnie ważny i zaniedbany. Uniwersytet powinien być taką społeczną czasoprzestrzenią, w której formowanie przebiega nieustająco i organicznie, w następstwie dobrowolnie zawiązywanych relacji i ich partnerskiego umacniania. W niej rodzi się empatia. Bez niej intelekt może wypierać dobro

człowieka od tysiącleci, właściwie niemożliwa do ujęcia ani psychologicznie, ani socjologicznie, *signum* naszego wyższego pochodzenia” (tamże, s. 48). Jest przy tym świadom, że ostatecznie nie wiemy, czym jest ta prawda ani dokąd prowadzi, mówi jednak, że mamy święty obowiązek jej poszukiwać. Instytucjonalna forma uniwersytetu właśnie temu ma służyć i tę ideę ma urzeczywistniać. Konkluduje: „Kochamy uniwersytet, o ile staje się instytucjonalną rzeczywistością idei” (tamże, s. 113). Instytucjonalna forma uniwersytetu, która jest rozsadzana i przekształcana, powinna być przede wszystkim oceniana ze względu na to, czy żywotna pozostaje w niej idea uniwersytetu. Bez instytucjonalnej formy idea uniwersytetu nie może być urzeczywistniana – ale jednocześnie każda instytucjonalna forma oznacza jej pewne ograniczenie. Zachowanie żywotności idei uniwersytetu wiąże się nieuchronnie z modyfikacją jego formy. I choć kolejne formy instytucjonalne mogą

narażać uniwersytet na różne deformacje jego idei, to jej metafizyczne odniesienie zawsze ją w końcu ożywi. Dzięki temu uniwersytet nie jest tylko organizacyjnym konstruktem, ale także ideą.

Odpowiada mi w tym rozumowaniu fakt, że w idei uniwersytetu Jaspers stara się połączyć i uspołnić dwa światy: duchowy i fizyczny. Wydaje mi się to fundamentalnie ważne. Chcąc to zachować, swoją myśl prowadzę jednak w innym kierunku. Chcę połączyć transcendentne i pragmatyczne odniesienie uniwersytetu, ale dla mnie czynnikiem je spajającym jest proces wytwarzania wartości – egzystencjalnych i instrumentalnych. Idea uniwersytetu wyraża się – w moim ujęciu – w specyficznym dla danego uniwersytetu powiązaniu wytwarzania obu rodzajów wartości, co określa koncept uniwersytetu-idei. Tak rozumiany i tak funkcjonujący uniwersytet jest jednocześnie instytucją i organizacją, złączeniem porządków aksjonormatywnego i operacyjnego. A jego rozwój zależy od tego, czy jego społeczna czasoprzestrzeń stwarza dobre warunki dla osobowego i wspólnotowego rozwoju jego wszystkich uczestników.

Idea uniwersytetu wyraża się – w moim ujęciu – w specyficznym dla danego uniwersytetu powiązaniu wytwarzania obu rodzajów wartości, co określa koncept uniwersytetu-idei. Tak rozumiany i tak funkcjonujący uniwersytet jest jednocześnie instytucją i organizacją, złączeniem porządków aksjonormatywnego i operacyjnego

BIBLIOGRAFIA

- Bergson, H. (1988). *Pamięć i życie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Blyth, M. (2011). *Ideas, Uncertainty, and Evolution*. W: B. Daniel, H.C. Robert (red.), *Ideas and Politics in Social Science Research* (s. 83–101). New York: Oxford University Press.
- Bollnow, O.F. (1979a). Rozum a siły irracjonalne. *Znak*, 305, 1188–1205.
- Bollnow, O.F. (1979b). Rozważania o bolesności prawdy. *Znak*, 305, 1205–1211.
- Boltanski, L., Chiapello, È. (2005). Nowy duch kapitalizmu. *Kronos*, 2, 9–108.
- Bouton, S., Hannon, E., Knupfer, S.M. (2018). The Congestion Penalty from Urban Success. *McKinsey Quarterly*, 2, 15–16.
- Fromm, E. (1994). *Niech stanie się człowiek. Z psychologii etyki*. Warszawa, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gadacz, T. (2017). *Wstęp do wydania polskiego. Karla Jaspersa idea uniwersytetu*. W: K. Jaspers, *Idea uniwersytetu* (s. 11–27). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Gumbrecht, H.U. (2003). *The Powers of Philology. Dynamics of Textual Scholarship*. Chicago: University of Illinois Press.

- Hartmann, N. (1953). *New Ways of Ontology*. Chicago: Henry Regnery Company.
- Horkheimer, M. (2011). Odpowiedzialność i studia. *Kronos*, 2, 237–248.
- Hryniewicz, J.T. (2012). *Stosunki pracy w polskich organizacjach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Iser, W. (1991). *Das Fiktive und das Imaginäre: Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jaspers, K. (2017). *Idea uniwersytetu*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji*. Warszawa: PIW.
- Jaśtał, J. (2015). *Etyka i czas. Wariacje aretologiczne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Mączyńska, E. (2018). *Modele kapitalizmu – granice ewolucji. Wybrane refleksje na tle studiów literatury przedmiotu*. W: J. Kleer, E. Mączyńska (red.), *Państwo w warunkach przesileń cywilizacyjnych*. Warszawa: Komitet Prognoz Polska 2000 plus, PAN.
- Olkus, P. (2017). Instytucje wyobraźni i zrozumienia. *Dialog*, 11(732).
- Renan, E. (1990). *La Réforme intellectuelle et morale*, text représentés par Henri Mazel. Paris: Éditions Complexe.
- Ricoeur, P. (1992). *Filozofia osoby*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Stiglitz, J.E., Fitoussi, J.P., Durand, M. (2019). Poza PKB. Mierzmy to, co ma znaczenie dla rozwoju społeczno-gospodarczego. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego*, 2, 8–9.
- Stringfellow, M., Wagle, D., Weam, Ch. (2018). Rising Incomes, Rising Rents, and Greater Homelessness. *McKinsey Quarterly*, 2, 13–14.
- Sztandar-Sztanderska, K. (2018). Państwo na co dzień. Etnografia polityk publicznych wobec grup zmarginalizowanych we Francji. *Kultura i Rozwój*, 1(6), 9–25.
- Sztompka, P. (2014). Uniwersytet współczesny – zderzenie dwóch kultur. *Nauka*, 1, 7–18.
- Willekens, F. (2018). *Wystąpienie z okazji uzyskania tytułu doktora honoris causa Szkoły Głównej Handlowej*. W: *Profesor Frans Willekens. Doktorzy honoris causa Szkoły Głównej Handlowej*. Warszawa: SGH.

Źródła internetowe

- Taleb, N.N., Pilpel, A. (2003). *On the Very Unfortunate Problem of the Nonobservability of the Probability Distribution*, unpublished manuscript. Pobrane z: www.fooledbyrandomness.com/knowledge.pdf (dostęp: 30.12.2005).

The University-Idea in the Process of Creating Academic Values

Abstract: In his idea of university, Karl Jaspers makes an attempt to link and commonise two worlds: the spiritual and the physical. This seems to me to be of fundamental importance. Even though I wish to uphold his approach, my thoughts proceed in a different direction. I want to combine the university's transcendent and pragmatic references, but for me, the factor that holds them together is the process of creating existential and instrumental values. The idea of university is expressed – in my approach – in university-specific links between the generation of both kinds of values, which is reflected by the concept of university-idea. A university understood and operating in this way is concurrently an institution and an organisation, a combination of the axionormative and operational orders. Its development depends on whether its social space-time continuum offers good conditions for personal and collective development to all of its participants.

Keywords: university, idea, intellect, reason, axionormative order, social space-time continuum.

UNIWERSYTET, CZYLI
O „UPARTYM OBSTAWANIU
PRZY REGUŁACH DOBREGO
UŻYWANIA INTELEKTU”

Anna Giza*

Streszczenie: Uniwersytet ma dualną naturę: z jednej strony jest wspólnotą uczonych działających w imię tych samych wartości oraz przestrzegających tych samych zasad metodologicznych. Uniwersytet w tym wymiarze istnieje „po coś” – żeby odkrywać prawdę i przekazywać ją innym. Z drugiej strony jest organizacją, która do swojego funkcjonowania potrzebuje zasobów i podlega zewnętrznym uwarunkowaniom. Nieuchronne napięcie między misją a „ziemskimi” potrzebami organizacji i ryzyko wywierania na nią presji sprawiają, że w centrum idei uniwersytetu zawsze leżała autonomia. Uniwersytety zawsze podlegały różnego rodzaju naciskom. Dzisiaj jednak są poddawane nie tylko wyjątkowo silnej, ale i specyficznej presji na racjonalizację działania zgodnie z uniwersalnymi metrykami „produktywności” i „jakości”. Od osiągniętych wskaźników zależy dopływ różnego rodzaju zasobów: wysoko notowanych pracowników, studentów, środków finansowych. W tej sytuacji naturalne jest przeniesienie uwagi z misji na cele związane z poprawą wskaźników: nazywam ten rodzaj presji przymusem racjonalności. Prowadzi on do instrumentalizacji misji uniwersytetu i osłabiania jego autonomii, w dodatku mocą własnych wyborów i działań samego środowiska akademickiego: świat zewnętrzny ustawia jedynie „macierz wypłat”.

Słowa kluczowe: uniwersytet, misja, globalizacja, rynek edukacyjny, racjonalność, przymus racjonalności, instrumentalizacja.

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KIR.2019.7.09

WPROWADZENIE

Uniwersytet bywa przyrównywany do Kościoła – tak z uwagi na długie trwanie, jak i jego dwoistą naturę: jest zarazem „duchową wspólnotą wiernych” i ziemską organizacją, która potrzebuje zasobów materialnych, reguł i procedur. Jak pokazuje historia Kościoła, źle się dzieje, kiedy pierwiastek materialny zaczyna dominować: większość religijnych herezji i ruchów reformatorskich zaczynała się od buntu przeciw sprzeniewierzaniu się przez „funkcjonariuszy organizacji” wartościom duchowym na rzecz ziemskich interesów. Kościół jako organizacja ma sens tylko wtedy, kiedy służy wspólnocie wiernych do realizowania wartości i rozwijania się duchowo; i służy jej tym lepiej, im efektywniej organizuje materialne podstawy praktykowania wiary.

W wymiarze duchowym uniwersytet to wspólnota ludzi, którzy podzielają pragnienie poznania prawdy i praktykują specyficzną metodę dążenia do jej odkrycia. Naukowa metoda budowania przekonań jest bardzo wymagająca – trzeba odsłonić swoje założenia, uczciwie przedstawić kolejne kroki rozumowania w obowiązującym języku i rygorze, podać argumenty i dowody oraz otworzyć się na krytykę; żeby jakieś twierdzenie weszło do wspólnego zasobu wiedzy, inni członkowie wspólnoty muszą je zweryfikować i uznać za prawdziwe. Studiowanie zaś – już sama nazwa odróżnia tę czynność od uczenia się – oznacza kształtowanie tych samych wzorów postępowania i wartości w grupie adeptów, dzięki ich własnej pracy nad swoim umysłem. Mają oni nie tyle wyuczyć się owoców cudzego myślenia, ile nauczyć się wytwarzać je samodzielnie, zgodnie z naukową metodą i wartościami. Opis ten brzmi cokolwiek idealistycznie, więc może warto go nieco urealnić: idzie o to, by wspólnota uniwersytetu *dążyła do tych wartości i starała się przestrzegać tych standardów*; podzielała etos

W wymiarze duchowym uniwersytet to wspólnota ludzi, którzy podzielają pragnienie poznania prawdy i praktykują specyficzną metodę dążenia do jej odkrycia

* Prof. dr hab. Anna Giza, Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski, ul. Karowa 18, 00-927 Warszawa, giza.anna.m@gmail.com.

nauki i dochowywała mu wierności. To miał na myśli Leszek Kołakowski, kiedy mówił o „upartym obstawaniu przy regułach dobrego używania intelektu” (1994, s. 10).

Uniwersytetu rozumianego jako wspólnota duchowa nie da się zadekretować, a jego trwanie zależy od postępowania i postaw ludzi. To w odniesieniu do wspólnoty wartości mówi się o autonomii – warunku koniecznym istnienia i działania uniwersytetu. Autonomię należy rozumieć tu źródłowo: jako zdolność do samodzielnego kształtowania swojej drogi i wyboru swoich wartości – w odróżnieniu od heteronomii, która oznacza uleganie zewnętrznym wpływom. Nie można pozostać uniwersytetem w rozumieniu wspólnoty „wiernych wartościom nauki”, rezygnując z rzetelności, uczciwości poznawczej, dążenia do prawdy, otwartości na krytykę, wolności intelektualnej. Tak rozumiana autonomia również zależy od ludzkich postaw i nie da się jej zadekretować – można najwyżej tworzyć dla niej lepsze lub gorsze warunki.

Zupełnie inna jest natura uniwersytetu jako organizacji: w tym wymiarze swojego istnienia potrzebuje on nie tyle wspólnoty duchowej, ile przemyślanej struktury, zasobów, strategii i przywództwa. Musi też – działając w realnym świecie – liczyć się z rzeczywistością: uwzględniać warunki brzegowe, reagować na zewnętrzne szanse i zagrożenia, adaptować się do zmian. Jako organizacja uniwersytet nie potrzebuje jakiejś szczególnej metodologii zarządzania – administrowanie nieruchomości, księgowość czy zarządzanie kapitałem ludzkim to kompetencje ogólne, choć w przypadku uniwersytetu wprężnięte w służbę kształcenia i badań. Obok „wspólnoty uczonych” dla uniwersytetu niezbędny jest więc swoisty „laikat”, czyli profesjonalna kadra – korpus służby cywilnej.

Jako organizacja uniwersytet jest powiązany z otoczeniem różnego rodzaju więzami i tym samym staje się znacznie bardziej podatny na oddziaływania. Zły mecenas może uniwersytet „zagłodzić”, zmniejszając materialne wsparcie; autorytarny władca może uniwersytet zamknąć albo narzucić mu rektora; komercyjnie nastawiony sponsor może uzależnić wielkość finansowania od podejmowanej tematyki badawczej lub, co gorsza, od uzyskiwania pożądanych wyników. Ktokolwiek chce wpływać na uniwersytet i „sterować” jego działaniem, znacznie łatwiej będzie mógł to uzyskać poprzez wpływ na uniwersytet – organizację niż na uniwersytet – wspólnotę. Dla uniwersytetu prawdziwym wyzwaniem staje się w tej sytuacji dbanie o zasobność i efektywność organizacji przy jednoczesnym zachowaniu swojego aksjologicznego DNA oraz trosce o wspólnotę wartości i etos naukowy.

Naciski na uniwersytety zdarzały się w różnych czasach i różnych miejscach: w przeszłości najczęściej dochodziło do nich w sytuacjach konfliktu między światopoglądem naukowym a innymi systemami przekonań. Tendencje do podporządkowania sobie uniwersytetu towarzyszyły totalitarnej władzy, dążącej do zyskania legitymizacji ze strony uczelni, ich władz i profesury, zawsze cieszących się autorytetem w społeczeństwie. Współcześnie jednak uniwersytety podlegają presjom, które z jednej strony są wyjątkowo silne, z drugiej zaś – mają specyficzny charakter. Jak zauważa Björn Wittrock (2014, s. 23):

[...] uniwersytety nigdy wcześniej nie dysponowały większymi zasobami, nie miały większej liczby studentów, ani też nie cieszyły się tak wielkim zainteresowaniem opinii publicznej. Zarazem jednak nigdy wcześniej nie stały w obliczu tak wielkiej groźby utraty sine qua non ich istnienia – wolności wypełniania ich najważniejszej misji – zachowywania, rozwijania i upowszechniania niezależnej wiedzy.

Siła oddziałujących na uczelnie presji wynika z faktu, że mają one charakter globalny i całościowy: uczelnie, szczególnie od momentu pojawienia się rankingów, weszły w obręb światowego „ryнку edukacyjnego”. Bierze się ona także ze specyfiki czy też charakteru owych nacisków, które najlepiej określić mianem „przymusu racjonalności”. W odróżnieniu od „przymusu aksjologicznego”, kiedy działamy wbrew dobrze pojętemu własnemu interesowi w imię wartości, „przymus racjonalności” nakazuje dokonać rozsądnego wyboru wbrew sercu i intuicji.

I to właśnie jest kluczowy problem, który będę chciała rozważyć: czy możliwe jest – a jeśli tak, to pod jakimi warunkami – zachowanie istoty uniwersytetu, a w szczególności jego autonomii we współczesnym świecie, w obliczu narastającego „przymusu racjonalności”?

GLOBALIZACJA RYNKU EDUKACYJNEGO, CZYLI ROSNĄCA SKALA PRESJI

Oba użyte w tytule terminy mają istotne znaczenie dla zrozumienia zmian, jakie zaszły w perspektywie myślenia o uniwersytecie: pierwsza polega na umieszczeniu go w paradygmacie „ryнку”, a druga – dla rynkowych bytów oczywista – na poddaniu go działaniom procesów globalizacji. Po wpisaniu w przeglądarkę hasła „global higher education market” w ciągu 0,64 sekundy otrzymujemy ponad 8 mln odnośników, na czele z odnośnikami do wyspecjalizowanych firm oferujących biznesowe analizy i projekcje trendów w zakresie rozwoju owego rynku co do wielkości i wartości. Analizowane dane świadczą o bezprecedensowym rozroście „sektora” uczelni i potencjale dalszego wzrostu. Od początku XXI wieku dynamika rocznego wzrostu oscyluje wokół 10%, w roku 2019 jego wartość sięgała 65 mld USD, a na rok 2027 przewiduje się osiągnięcie 118 mld¹. Gigantyczne wzrosty odnotowują kraje rozwijające się, które właśnie przeżywają boom edukacyjny: największa uczelnia świata, Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi w Indiach, kształci (głównie zdalnie) 3,5 mln studentów, Uniwersytet Anadolii w Turcji kształci ponad 1,97 mln studentów, a trzeci z kolei w rankingu, Islamic Azad University w Iranie – 1,9 mln. Kształtujący zaledwie 318 tys. uniwersytet w stolicy Meksyku zajmuje dopiero dwudzieste miejsce w tym rankingu. I właśnie te liczby wiele mówią o transformacji uniwersytetu.

Umasowienie kształcenia, międzynarodowa ekspansja i „rynek konsumenta”

Rozrost „sektora” dokonywał się bowiem i nadal dokonuje głównie za sprawą umasowienia wyższego wykształcenia. Presja na otwarcie dostępu do szkół wyższych wszystkim chętnym, a nie jedynie grupie najwybitniejszych, wynikała z konieczności podniesienia „jakości kapitału ludzkiego”: statystyki międzynarodowe dowodziły ścisłego związku między potencjałem rozwojowym kraju a odsetkiem osób z wykształceniem wyższym, a także wysokiego zwrotu z inwestycji w wyższe

Czy możliwe jest –
a jeśli tak, to pod jakimi
warunkami – zachowanie
istoty uniwersytetu,
a w szczególności
jego autonomii
we współczesnym
świecie, w obliczu
narastającego „przymusu
racjonalności”?

¹ Por. np. <https://www.verifiedmarketresearch.com/product/global-higher-education-market-size-and-forecast-to-2025/> (dostęp: 6.06.2020).

wykształcenie na poziomie indywidualnym. Paliwem boomu edukacyjnego, przez który przeszły – choć w różnych okresach – wszystkie kraje rozwinięte i rozwijające się, są więc zarówno indywidualne ambicje młodych ludzi i ich rodziców, jak ambicje państw, które pragną dołączyć do światowej czołówki. To, że wyższe uczelnie zaczęły zwiększać nabór studentów, jest efektem oddziaływania bardzo różnorodnych impulsów, poczynając od zachęt płynących z polityk publicznych, przez publiczny dyskurs o odpowiedzialności uczelni za rozwój kraju, aż po bodźce finansowe – szczególnie tam, gdzie studia są płatne. Istotne jest to, że wykreowane zostały oczekiwania zarówno co do wartości uniwersyteckiego dyplomu dla indywidualnych karier, jak i wkładu uczelni do gospodarki. Do uczelni popłynęły dodatkowe pieniądze czy to z budżetu państwa – czyli od podatników, czy z prywatnych kieszeni, często dzięki wieloletniemu kredytowi: należało się spodziewać, że kiedyś padnie sakramentalne „sprawdzam”.

Ształcenie rosnącej liczby studentów wymaga rozbudowy wszystkich elementów uczelnianej infrastruktury: od budynków przez laboratoria aż po kadre akademicką i administracyjną. Boom edukacyjny przyczynił się więc do powstania wielkich, złożonych i kosztownych w utrzymaniu organizacji. W krajach, w których system szkolnictwa wyższego finansowany jest ze środków publicznych, oznacza to wzrost napięcia w budżecie państwa oraz konieczność konkurowania o środki z tak ważnymi celami społecznymi, jak ochrona zdrowia czy opieka społeczna. Tam z kolei, gdzie wyższe wykształcenie finansowane jest ze środków prywatnych, napięcia pojawiają się w budżetach gospodarstw domowych, często rozciągając się na wiele lat z uwagi na konieczność spłacania kredytu zaciągniętego na studia. Problem kosztów utrzymania rozrośniętego sektora szkół wyższych ujawnił się z całą ostrością w momencie, kiedy uczelnie stanęły wobec twardych ograniczeń demograficznych: spadkowej tendencji w liczbie potencjalnych studentów. Niezależnie od trybu finansowania uczelni, zawsze oznaczało to zmniejszenie trafiających do uczelni środków i w konsekwencji – konieczność znalezienia nowych źródeł ich pozyskiwania; alternatywą byłaby redukcja zatrudnienia czy wyprzedaż infrastruktury. Naturalnym rozwiązaniem stała się dla uczelni ekspansja międzynarodowa, która będzie się nasilała: jak pokazują analizy demograficzne, już w 2050 roku młodzież z Azji i Afryki stanowić będzie większość populacji studentów.

—
Sięganie po studentów spoza własnego kraju stawia uczelnie w zupełnie nowej roli i wobec nowych wyzwań: po wiekach elitarności muszą one zacząć konkurować o kandydatów ze wszystkimi tego konsekwencjami, jak budowanie marki, promocja, nastawienie na spełnianie oczekiwań itp.

Umiędzynarodowienie jest więc i będzie dla uczelni koniecznością. Sięganie po studentów spoza własnego kraju stawia je jednak w zupełnie nowej roli i wobec nowych wyzwań: po wiekach elitarności muszą one zacząć konkurować o kandydatów, ze wszystkimi tego konsekwencjami, jak budowanie marki, promocja, nastawienie na spełnianie oczekiwań itp. To całkowicie nowe doświadczenie dla uniwersytetów, wymagające od nich nowych kompetencji i nowych narzędzi działania – tym bardziej, że konkurować trzeba nie tylko o studentów, ale również o granty czy kadre. Można postawić również pytanie o konsekwencje, do których prowadzi gigantyczny wzrost liczby studentów, w tym również pochodzących z innych kręgów kulturowych, mających więc siłą rzeczy trudności z wejściem w obcy tok studiowania. Czy uczelnia jest w stanie wypełniać swoje misyjne działanie? Przeważają odpowiedzi podające to w wątpliwość:

The university at its greatest is a discovery institution. In order to continue to be so, the sector has to shrink the number of Goliaths and expand the number of Davids. After decades of compulsive expansion of the size of the institutions, it is time to look at the benefits of the small academic university, the microversity. Mass scale along Fordist lines led the universities into a dead-end. The megaversities and multiversities become less, not more, efficient. They discovered less in real terms; they transmitted less knowledge than they claimed; they prepared their graduates less adequately by advising, mentoring and shaping them less well (Murphy 2015, s. 217).

Gospodarka oparta na wiedzy i doskonałość naukowa

Dochodzimy w tym miejscu do drugiego ważnego czynnika rozrostu uczelni. Koncepcja „gospodarki opartej na wiedzy” i czwarta rewolucja przemysłowa unocznili wszystkim rosnące znaczenie sektora badawczo-rozwojowego i zdolności do wytwarzania innowacji; kwestie te weszły z impetem i na stałe do porównań międzynarodowych i polityk publicznych. Jednocześnie badania, a w szczególności niezbędne do ich prowadzenia zaplecze stają się coraz bardziej kosztowne: duża infrastruktura badawcza (np. CERN) jest tak droga, że muszą się na nią składać państwa. Również uczelnie, jeśli chcą brać udział w działalności B&R, muszą coraz więcej inwestować w laboratoria i zaplecze badawcze – w tym w wysoce profesjonalną kadrę administracyjną i inżynierijsko-techniczną. Profesjonalne i nowoczesne zaplecze warunkuje przy tym możliwość przyciągania najwybitniejszych uczonych ze świata, najlepiej z własnymi prestiżowymi grantami, jak np. European Research Council: laureaci grantów ERC mogą dowolnie wybierać miejsce ich realizacji. Pozyskiwanie grantów staje się głównym celem strategicznym uczelni, nie tylko z uwagi na rosnące znaczenie „doskonałości naukowej”, ale również ze względu na koszty pośrednie, które z jednej strony w jakimś stopniu pozwalają skompensować utratę czesnego, z drugiej – są niezbędne dla finansowania rosnących kosztów infrastruktury badawczej. Mamy tu do czynienia z podobnym mechanizmem jak ten opisany poprzednio: wzrost znaczenia nauki powoduje rozrost sektora B&R, ten zaś za sprawą dużych kosztów prowadzi do poszukiwania zwiększonych – w tym nowych – źródeł finansowania. Wzrost publicznych nakładów na naukę jest jednak trudny do wynegocjowania, szczególnie po kryzysie finansowym z roku 2008 (Hazelkorn 2015); dodatkowym problemem są pojawiające się wątpliwości, czy publiczne finansowanie jest efektywne, jeśli idzie o wytwarzanie innowacji. Wskazuje się, że finansowane z publicznych pieniędzy projekty nie mogą się „nie udać”, muszą zostać doprowadzone do końca, nawet gdy już na wczesnym etapie widać, że się nie powiodą. Kary finansowe za zarzucenie projektu są jednak dotkliwe, a rozliczenie nawet w przypadku porażki jest całkowicie możliwe; trzeba opanować jedynie sztukę odpowiedniego planowania i sprawozdawania. Finansowanie prywatne ma zupełnie inny charakter – można by go określić „Darwinowskim” – nieudane próby szybko są zarzucane, a ostają się jedynie te obiecujące. Przemysłowi nie opłaca się tracić pieniędzy, ryzyko porażki jest wpisane w jego DNA. Być może z obu tych względów – coraz bardziej ograniczonych środków publicznych i większych szans na innowacje w projektach finansowanych przez przemysł – władze publiczne kładą większy nacisk na zwiększenie strumieni finansowych płynących do nauki z biznesu. Niedosięgnęły, często przywoływanym wzorem są tu Stany Zjednoczone, przy czym standardowo zapomina się o ryzyku,

jaką nauka (i w konsekwencji uczelnia) ponosi w efekcie uzależniania się od prywatnych pieniędzy (Krimsky 2006).

Tak czy inaczej zwiększenie nakładów trzeba wynegocjować i uzasadnić, odwołując się do tych korzyści, które są dla sponsorów – czy to publicznych, czy prywatnych – zrozumiałe i przekonujące: innowacje, wzrost gospodarczy, rozwiązywanie wyzwań społecznych itp. Podobnie więc jak w przypadku kształcenia, trzeba zmienić język i kłaść znacznie większy nacisk na utylitarne znaczenie nauki, dopasowując się do dominujących oczekiwań społecznych. Opinia publiczna „ceni to, co wytwarza uniwersytet, relatywnie do tego, w jaki sposób przeznaczane nań zasoby mogłyby zostać wykorzystane gdzie indziej” (Salerno 2007, s. 120) – to typowe myślenie ekonomiczne, definiujące koszt nie w pieniądzu, ale w kategoriach utraconych możliwości. Na tyle, na ile gospodarka staje się globalna – niekoniecznie w znaczeniu ponadnarodowych korporacji, ale w szerszym znaczeniu sieci powiązań – również i innowacje są korzystne o tyle, o ile pozwalają wyjść poza lokalne granice. Nauka zawsze była *ex definitione* światowa – teraz jednak globalna staje się też infrastruktura badawcza, działy i platformy B&R, kadry wysoko kwalifikowanych specjalistów, patenty i innowacje. Miejsce, w którym wymienione czynniki się spotykają, staje się miejscem „doskonałości naukowej” – soczewką, w której skupiają się wszystkie czynniki „przewagi konkurencyjnej”, przyciągającej jeszcze więcej zasobów i elementów dających przewagę. Od 2003 roku uczelnie weszły w obręb globalnych porównań, których symbolem stał się ranking AWRU.

Rankingi

Zainteresowanie rankingami uczelni jest ogromne: w przeglądarce w odpowiedzi na hasło „global HEI rankings” pojawia się niemal 850 milionów odniesień, a publikacja wyników kolejnych edycji, szczególnie tych czołowych pomiarów, odbija się szerokim echem nie tylko w prasie specjalistycznej, ale we wszystkich masowych mediach. Nie ma w tym niczego dziwnego: żyjemy w dobie rankingów, potężnych narzędzi upraszczania rzeczywistości i ułatwiania decyzji. Ich wpływ na postawienia rządów, instytucji międzynarodowych, a także obywateli jest tak silny, że

zabiegi o „pozycję w rankingu” stają się samoistnym celem strategicznym krajów i sektorów.

—
Nikt [...] nie sądził,
że opublikowany
w 2003 roku ranking
AWRU, opracowany
przez zespół ze słabo
znanego uniwersytetu
w Szanghaju
i powszechnie
krytykowany za różne
słabości metodologiczne,
odegra taką rolę
w określaniu kierunku
zmian całego sektora
wyższej edukacji

Pierwszą bodaj publikacją, która w sposób systematyczny i całościowy podjęła temat wpływu, jaki na dokonujące się na uczelniach przemiany mają rankingi, była książka Ellen Hazelkorn *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence* z 2011 r. Nikt, zdaniem autorki, nie sądził, że opublikowany w 2003 roku ranking AWRU, opracowany przez zespół ze słabo znanego uniwersytetu w Szanghaju i powszechnie krytykowany za różne słabości metodologiczne, odegra taką rolę w określaniu kierunku zmian całego sektora wyższej edukacji. Mimo dużego znaczenia innych rankingów – jak choćby Times Higher Education – to właśnie ten, popularnie zwany „szanghajskim”, jest najbardziej rozpoznawalny, i to on okazał się impulsem ostatecznie legitymizującym praktykę rangowania uczelni z całego świata.

Przygotowując w 2014 roku drugie wydanie swojej monografii (2015), Hazelkorn – ponownie korzystając z pomocy OECD – powtórzyła badanie ankietowe z roku 2006, poświęcone stosunkowi władz uczelni do rankingów. Należy dodać, że badanie przeprowadzono na tej samej próbie uczelni, co oznacza, że zmiany w rozkładach odpowiedzi nie są artefaktem wynikającym z odmienności próby, ale rzeczywiście są świadectwem ewolucji w opiniach władz. Osiem lat wystarczyło, żeby większość uczelni zmieniła postrzeganie tego, co mierzą rankingi: w roku 2006 większość (70%) uważała, że rankingi dostarczają prostych informacji porównawczych o uczelniach. W roku 2014 nie uważał tak już niemal nikt, za to 52% uważało, że rankingi mierzą „*performance*” uczelni, a 40% – że mierzą jakość działania uczelni. W roku 2014 już 83% uczelni deklaroowało niezadowolenie ze swojej pozycji w rankingach (w porównaniu z 58% w roku 2006); z 19 do 32% wzrósł odsetek uczelni deklarujących chęć zajęcia pierwszego miejsca wśród uczelni krajowych, z 14 do 29% wzrósł z kolei odsetek mających ambicje znalezienia się w grupie „top 5%” uczelni światowych. I jednocześnie, co nieporównanie ważniejsze, 84% uczelni miało w roku 2014 co najmniej dwa etaty (FTE – *full time equivalent*) nadzorowane przez kanclerza, prezydenta bądź rektora, służące monitorowaniu i analizowaniu miejsca własnej uczelni w rankingach; 90% uczelni wykorzystywało dane z rankingów do tworzenia strategii i podejmowania kluczowych decyzji, takich jak ustalanie priorytetów, określanie celów operacyjnych („targetów”) czy dobór partnerów strategicznych we współpracy międzynarodowej. Rankingi weszły do planowania strategicznego uczelni – ale nie tylko. Posługują się nimi władze krajowe i instytucje publiczne, uczeni poszukujący efektywnych ścieżek kariery oraz – *last but not least* – kandydaci poszukujący miejsca do studiowania, na postdocs, wykłady gościnne czy inne formy budowania CV. Rankingi zdominowały publiczny dyskurs o uczelniach. Jak pisze Hazelkorn:

[...] od momentu, kiedy w roku 2003 pojawiły się globalne rankingi uczelni, debata o wyższych uczelniach została zdominowana przez ukształtowane w ich ramach pojęcia, takie jak *performance* i *productivity*. To właśnie te pojęcia zajęły centralne miejsce przy tworzeniu polityk i w dyskusjach toczonych w obrębie instytucji kształtujących systemy szkolnictwa wyższego i nauki. Uporczywość, z jaką skoncentrowano się na 100 najlepszych uczelniach („top 100”), odsunęła w cień rozważanie szerszych zagadnień związanych z kształtowaniem polityk publicznych w sferze szkolnictwa wyższego i spowodowała, że zaniedbano badanie i ewaluację konsekwencji podejmowanych na podstawie rankingów decyzji (Hazelkorn 2015, s. xvii, tłumaczenie własne).

Można zadać pytanie, dlaczego powstające w wyniku tak krytykowanej i słabo broniącej się metodologii, a także inicjujące podejmowanie przez rządy i uczelnie „gier” o poprawę pozycji² dane rankingowe tak mocno się zakorzeniły i używane są nawet przez tych, którzy dowodzą ich wątpliwej wiarygodności. Jasnej i przekonującej odpowiedzi na to pytanie udziela Paul Hertig w monografii *Universities*,

2 W rankingu AWRU dużą wagę ma zatrudnianie noblistów oraz *Highly Cited Researchers*: bogate kraje mogą pozwolić sobie na ich przyciąganie niespotykane dobrymi warunkami zatrudnienia; tym należy tłumaczyć dokonujący się w ostatnich latach dynamiczny awans w rankingach uczelni z krajów arabskich. Nie ma to oczywiście wiele wspólnego z *performance* tych uczelni, choć niewątpliwie stanowi czynnik autentycznie wzmacniający ich potencjał.

Rankings and the Dynamics of Global Higher Education: Perspectives from Asia, Europe and North America (2016). Przyczyn jest kilka, ale wszystkie wiążą się właśnie z globalizacją. Rankingi pozwalają i pomagają budować silną globalną markę; ułatwiają życie sponsorom i instytucjom publicznym, dostarczając – dla rzeczywistości niezwykle złożonej i bogatej – prostych wskaźników; są również świetnym odniesieniem do budowania wewnętrznych strategii, benchmarkingu czy komunikacji i promocji, dając proste narzędzia perswazji. Natomiast ci, którzy są w rankingach wysoko, nie mają żadnego powodu, żeby je kontestować – nawet jeśli mają co do nich poważne wątpliwości; ci natomiast, którzy znajdują się w rankingach nisko, stoją na straconej pozycji – ich krytyka wygląda jak samoobrona tych, którzy są gorsi (więc kwestionują reguły oceny). We wspomnianej monografii Hertiga znaleźć też możemy kilka niezwykle pouczających studiów przypadków. Pokazują one, z jednej strony, do jakich autentycznych dramatów prowadzi spadek w rankingu, w ślad za którym uczelnia traci finansowanie i studentów, a z drugiej – do jakich absurdalnych konkluzji i rekomendacji może prowadzić próba wypracowania sposobów zapewniających wzrost pozycji (tamże, s. 77–157).

Globalizacja i rankingi są jednak jak awers i rewers tej samej monety. Rankingi dostarczają informacji umożliwiających globalne przepływy, a globalizacja nie jest możliwa bez zdolności porównywania i wspólnej metryki.

Globalizacja i rankingi są jednak jak awers i rewers tej samej monety. Rankingi dostarczają informacji umożliwiających globalne przepływy, a globalizacja nie jest możliwa bez zdolności porównywania i wspólnej metryki. Przy okazji wpływają one na działania uczelni, władz publicznych, przemysłu i masy innych interesariuszy indywidualnych, kształtując tym samym strumień mobilności ludzi i zasobów między uczelniami. Pasjonujące są analizy działań podejmowanych na podstawie rankingów i tworzenia dzięki nim inteligentnych strategii. Z mojego punktu widzenia istotne jest dokonujące się za sprawą rosnącego znaczenia rankingów przeniesienie celów: ważne staje się osiągnięcie wskaźników, a nie realizacja misji. Trzeba też podkreślić, że

rankingi obejmują wszystkie aspekty działania uczelni, więc siłą rzeczy kumulują w sobie wszystkie oddziałujące na nie presje.

Podsumowanie

Literatura dokumentująca narastanie zewnętrznych presji na uniwersytety³ jest bogata (por. np. Krimsky 2006; Kwiek 2016; Reading 1997; Salmi 2002). Główne osie, wokół których krystalizują się kluczowe wyzwania i zagrożenia, to umasowanie wyższego wykształcenia i związane z nimi napięcia finansowe; „urynkowanie” studiowania, czy raczej „kształcenia na poziomie wyższym”⁴; globalizacja systemu instytucji kształcenia wyższego, i tym samym globalizacja konkurencji; parametryzacja nauki i – choć w znacząco mniejszym stopniu – kształcenia; rosnące koszty prowadzenia badań i przemiany samej dziedziny naukowej. Do dyskursu o uniwersytecie wkroczyła perspektywa ekonomiczna: powszechnie mówi

3 Oczywiście, presje te dotyczą wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego, a także instytutów naukowo-badawczych; w tym tekście koncentruję się na uniwersytecie jako ikonie „studiowania” i archetypie uczelni.

4 Celowo używam pierwotnego terminu „studiowanie”, który niesie ze sobą treści odmienne od dominującego dzisiaj w dyskursie o uczelniach słowa „kształcenie”. „Studiowanie” jest podmiotowe i aktywne; „kształcenie” jest przedmiotowe i pasywne (student studiuje, a słuchacz jest kształcony).

się o „rynku edukacyjnym”, konkurencji o talenty, „udziałach” w różnego rodzaju pulach dóbr wspólnych, np. grantach Komisji Europejskiej, do których „netto” Polska dopłaca, gdyż nasze uczelnie i instytucje naukowe są na szarym końcu w ich pozyskiwaniu. „Rynki”, o których mowa, stają się coraz bardziej globalne, a funkcję analityków finansowych pełnią na nich instytucje rankingowe, takie jak AWRU, THE czy QS. Parametry uwzględniane w rankingach muszą być z natury porównywalne, a dane stanowiące podstawę ich wyliczenia łatwo dostępne, co oczywiście eliminuje mniej uchwytnie cechy. Nie ulega też wątpliwości, że niektóre uczelnie – a w jeszcze większej mierze ambitne państwa – „grają na pozycję w rankingach”. Pojawiają się głosy, że era dominacji uczelni ze „starego świata” dobiega końca, tym bardziej że wysoka pozycja w rankingach usypia ich czujność. W konsekwencji, uczelnie działają w coraz bardziej konkurencyjnym środowisku: uzdolnieni studenci mogą dziś studiować na najlepszych światowych uczelniach, które równocześnie przyciągają najbardziej obiecujących uczonych; uniwersytety (i ich pracowników) rozlicza się i ocenia według nowych reguł i kryteriów – pozycji w międzynarodowych rankingach, rynkowej wartości dyplomu, liczby patentów czy zdolności przyciągania środków z przemysłu. Od uczelni oczekuje się nie tylko sprawności w budowaniu pozycji, ale i wymiernej użyteczności: skoro nauka i kształcenie są coraz droższe, opinia publiczna i decydenci chcą wiedzieć, co z tego mają tu i teraz. Minął czas, kiedy istnienie uniwersytetu było oczywiste, cenne i budziło powszechny szacunek. Wracamy tu do wspomnianego wcześniej paradoksu: uniwersytety nigdy nie cieszyły się większym zainteresowaniem opinii publicznej i nie dysponowały większymi zasobami, a jednocześnie „nigdy wcześniej nie stały w obliczu tak wielkiej groźby utraty *sine qua non* ich istnienia”. Jak zauważył we wczesnych latach dziewięćdziesiątych XX w. Leszek Kołakowski, uniwersytet, który był zawsze bardzo podatną na zranienia instytucją, dzisiaj musi się obronić przed komercjalizacją i „inwazją mody umysłowej” (1994). Jak sobie z tym radzi? I czy współczesne ryzyko „zranienia” jest groźniejsze dla istoty uniwersytetu niż poprzednie – te, które znamy z historii i z własnego doświadczenia?

UCZELNIE NA „RYNKU EDUKACYJNYM”: PRZYMUS RACJONALNOŚCI

Nowy język

Wciąż znaleźć można publikacje, w których pisze się o uniwersytecie uroczystym, nasyconym aksjologicznie językiem. Gdyby jednak sięgnąć do publikowanych przez same uczelnie dokumentów strategicznych i „pozycjonujących”, napotykamy styl zupełnie odmienny. Analiza misji i strategii 20 najwyżżej punktowanych w rankingu Webometrics uniwersytetów europejskich ujawnia dominację metafor rynkowych: „university is presented as a business person driven by one’s self-interest for competing in the race for supremacy, becoming stronger, and gaining more benefits in terms of the increasing numbers of students, staff, achievements, and so on” (Arcimaviciene 2015, s. 10). Określając swoją misję (*mission statement*), uczelnie używają sformułowań przejętych żywcem od korporacji, na przykład (podkr. moje): „Occupying a leading position in Germany and in Europe, the University is committed to providing its *global competitiveness*” (Heidelberg); „The University of Helsinki is one of the *leading* research universities in the world. Our multidisciplinary research has made us one of *the key players* in solving global problems”

Uczelnia działa nie na rzecz „krzewienia nauki” czy „dbania o rozwój kultury” [...] ale stara się o udziały w rynku edukacyjnym mierzone liczbą kształconych studentów, szczególnie zagranicznych, o pozycję w rankingach, reputację wśród partnerów z przemysłu itp.

(Helsinki); „The University’s core mission is to: [...] produce academics who have both specialist knowledge and professional skills” (Utrecht). Język sukcesu rynkowego – „kluczowy gracz”, „wiodąca pozycja”, „rosnące udziały” – znamionuje przemieszczenie celów. Uczelnia działa nie na rzecz „krzewienia nauki” czy „dbania o rozwój kultury” – fakt, że trudno byłoby tu określić wskaźniki sukcesu – ale stara się o udziały w rynku edukacyjnym mierzone liczbą kształconych studentów, szczególnie zagranicznych, o pozycję w rankingach, reputację wśród partnerów z przemysłu itp. Stoi to w jaskrawym kontraście z tradycyjną narracją o misji uniwersytetu, jak choćby tą obecną w cytowanym z upodobaniem wykładzie prof. Kazimierza Twardowskiego:

Uniwersytet powołany jest do służenia prawdzie, naukowej wiedzy obiektywnej oraz do doskonalenia metod badania, przede wszystkim uczyć winien myślenia naukowego, jako właśnie sposobu myślenia, który do owej wiedzy i prawdy prowadzi. [...] Musi odgradzać się od wszystkiego, co nie służy zdobywaniu prawdy naukowej, musi przestrzegać należytego dystansu między sobą a nurtem, którym mknie około jego murów życie dnia potocznego, zgiełk ścierających się prądów społecznych, ekonomicznych, politycznych i wszelkich innych (Twardowski 1933, s. 10).

Zmiana języka może jednak znamionować coś znacznie głębszego niż prostą taktykę adaptacji do zmieniających się wymogów otoczenia – swego rodzaju powierzchowny oportunizm, który nie musi zagrażać aksjologicznej podstawie uniwersytetu. W tego rodzaju powierzchownym oportunizmie Polacy mają za sobą lata praktyki, dzięki czemu rozwinęli niezwykły talent do kreowania – w odpowiedzi na biurokratyczne i polityczne presje – fikcji, która jednak nie narusza „istoty rzeczy”. Jak celnie zauważył wnikliwy obserwator podejmowanych przez socjalistyczne władze prób reformowania uniwersytetu: „tutaj stawiam tezę, że naciski zewnętrzne najczęściej wywołują jedynie pozory zmian” (Szczepański 1993, s. 7, wyróżnienie w tekście). W czasach PRL przedstawiciele nauk społecznych rozpoczynali rozdziały teoretyczne swoich prac od rytualnego streszczenia „teorii” marksistowsko-leninowskich, używając właściwego im języka – nie przeszkodziło to jednak powstaniu szeregu wspaniałych prac, dochowujących wierności kanonom i wartościom nauki. Język marksizmu-leninizmu był jedynie pozorem: jak zauważa w tym samym tekście Jan Szczepański, rok 1956 dowiódł, że mimo zdarzających się przypadków podłości i głupoty uniwersytet zachował swoje DNA.

Nowy, ekonomizujący język może jednak ujawniać i wyrażać istniejące na samych uniwersytetach pęknięcia. Co najmniej od klasycznej pracy Pierre’a Bourdieu (1984) wiadomo, że dziedzina nauki jest *par excellence* dziedziną społeczną: krystalizują się w niej grupy interesu i struktury władzy, ustanawiane są warunki wejścia i obowiązujące kanony. Wizja uniwersytetu jako zwinnej, sprawnej organizacji, którą rozlicza się za wymierne efekty i osiągnięcia, jest w takim ujęciu wyrazem odrzucenia dawnej, hierarchicznej i nieruchawej instytucji; ważnym i brzemennym w skutki sporem wewnętrznym. Trzeba też wziąć pod uwagę, że stary, nasycony wartościami język narracji o uniwersytecie mógł służyć „hierarchii” jako przykrywka

i narzędzie obrony przed próbami rozliczania czy po prostu kwestionowania ich działań: wzniosłość, zza której przezierał cynizm.

Kierunek zmian i nowe reguły gry

Presja na zmianę wywierana jest więc nie tylko przez trendy i aktorów wobec uniwersytetu zewnętrznych. „Stary” uniwersytet istnieje dzięki zastanym hierarchiom, które – niezależnie od tego, jak oceniamy ich źródło i legitymizację⁵ – decydują o dopuszczeniu na pole naukowe i o awansie oraz narzucają kanony działalności naukowej, które nie przez wszystkich są akceptowane. Jak się wydaje, nie tylko w przypadku polskich uczelni, które zaledwie w 1989 roku wyszły z żelaznej kurtyny, szczególnie ważną rolę w wytyczaniu wyrazistej granicy między pokoleniami czy grupami uczonych odgrywa umiędzynarodowienie, w tym mierzona bibliometrycznie „jakość” dorobku naukowego. Wizja wysoko notowanego w rankingach uniwersytetu (magiczne Top 100) ma znaczące grono zwolenników wewnętrznych – znaczące również dlatego, że to oni mogą się wylegitymować liczącym się według nowych kryteriów dorobkiem.

Nie jest to nic nowego: „kiedy pojawia się jakaś silna ideologia, rozmaite środowiska, także naukowe, ulegają rozwarstwieniu. Po jednej stronie są ci, którzy w tej ideologii widzą szanse dla siebie i wyznawanych idei” (Czapliński i in. 2018, s. 32). Tadeusz Gadacz odnosi się w przytoczonym fragmencie do podziałów w środowiskach niemieckich uczelni w czasach rodzącego się nazizmu. Oczywiście nie mamy do czynienia z tak dramatycznymi wyborami, w przytoczonym cytacie autor trafnie jednak zwraca uwagę na to, że w zewnętrznych presjach można dostrzec szansę na wewnętrzną reformę instytucji, w której dostrzegamy wiele dysfunkcji. Wielokrotnie w środowisku akademickim można było usłyszeć opinię, że zewnętrzna presja jest na rękę władzom czy grupom wyglądającym zmian: dostarczają one usprawiedliwienia dla wdrażania rozwiązań, na które inaczej społeczność akademicka by się nie zgodziła. Nacisk z zewnątrz pomaga pokonać opór nastawionych konserwatywnie ciał kolegialnych, które wciąż mają na uczelniach pokątną władzę.

Trudno jest przeciwstawić staromodnej narracji o dostojeństwie uniwersytetu, umiłowaniu prawdy, bezinteresowności czy autonomii – nawet jeśli czujemy, że są to jedynie przesłaniające smutną rzeczywistość frazesy – coś równie mocnego aksjologicznie. Wydaje się, że idea doskonałości naukowej nie tylko jest równie mocna, ale jednocześnie konkretna, wymierna i oparta na faktach – a zatem naukowa. Trudno zaprzeczyć, że sprawdzianem jakości uprawianej nauki jest włączenie danego osiągnięcia w światowy obieg, po przejściu przez sito krytycznych recenzji i poddaniu surowemu osądowi specjalistów z tej samej dziedziny. Zmianie ulega sposób, w jaki postrzegamy działalność naukową i kształcenie studentów. Odchodzi w przeszłość dominujący do niedawna stereotyp roztargnionego mistrza, który nie przywiązuje wagi do wartości materialnych i nie dba o codzienne sprawy; profesora, który wychodzi z domu,

Trudno zaprzeczyć, że sprawdzianem jakości uprawianej nauki jest włączenie danego osiągnięcia w światowy obieg, po przejściu przez sito krytycznych recenzji i poddaniu surowemu osądowi specjalistów z tej samej dziedziny

5 Często wskazuje się, że w Polsce hierarchie naukowe kształtowały się w czasach socjalizmu, więc siłą rzeczy niekoniecznie miały podłoże merytoryczne.

mając na nogach buty nie do pary, a koncentrując się na rozwiązywaniu problemów, zapomina o jedzeniu. Dzisiaj można zauważyć wiele oznak świadczących o tym, że w ramach nowej idei uniwersytetu naukę uprawia się inaczej: trzeba zarządzać swoimi publikacjami i zamieszczać je w dobrych czasopismach i książkach, badać opłacalność umieszczenia artykułu w zbiorowej monografii zamiast w czasopiśmie itp., zbierać punkty do CV tak, żeby można było ubiegać się o najbardziej prestiżowe granty. W polu naukowym pojawiają się nowe reguły gry i zasady: nie potrzebują już one samokontroli środowiska czy – inaczej mówiąc – silnego etosu. Swoją moc czerpią z obiektywności i wymierności, legitymizując orientację na indywidualną karierę i własny dorobek; rozliczanie pracowników z konkretnych osiągnięć może prowadzić do tego, że nikt nie będzie chciał „tracić czasu” na prace na rzecz uczelni, kolegów czy studentów.

Zmiana jest więc znacznie głębsza niż wówczas, gdy trzeba było w każdym artykule odnosić się do myśli marksistowsko-leninowskiej: czym innym jest „zapalenie diabłu ogarka”, a czym innym – zmiana sposobu uprawiania nauki i motywacji do jej uprawiania. Przyjęcie nowych kryteriów oceny jakości i doskonałości naukowej jest impulsem do zmiany, dostarczając bodźców przekierowujących pracowników akademickich w stronę „zarządzania” swoją karierą, swoimi publikacjami, doborem projektów badawczych i strategią pozyskiwania grantów. Tego rodzaju postawa jest z punktu widzenia reguł gry po prostu *racjonalna*, choć – niczego nie krytykując ani nie przesądzając – nie musi mieć wiele wspólnego z dążeniem do najwyższych standardów, wymagając raczej zręczności w poruszaniu się w obrębie naukowego przemysłu, znajomości oczekiwań i standardów, do których trzeba się dopasować. Tak, jak uczelnie „grają” na rankingi, indywidualni badacze muszą brać pod uwagę, z czego będą rozliczani. W obu przypadkach ma to wielorakie konsekwencje – w sferze reputacji, pieniędzy, szans organizacyjnych. Już w roku 2009 w opracowaniu pod znamienym tytułem *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution* grupa badaczy wskazywała narastające presje, pod jakimi funkcjonują pracownicy akademicki (Altbach i in. 2009). W krajach rozwijających się niewyobrażalnie wysoka liczba studiujących przekłada się na sytuację zarówno studentów, jak pracowników; w przywołanym opracowaniu rozdział poświęcony dydaktyce akademickiej nosi znamieny tytuł „The Centrality and Crisis of the Academic Profession” i jest w nim mowa o presji na nieznaną wcześniej skalę, która zmienia strukturę kadry, jej obciążenia i sytuację życiową:

[...] w odpowiedzi na związany z umasowieniem popyt na kształcenie w wielu krajach obniżają się przeciętne kwalifikacje kadry. Niewykluczone, że obecnie nawet połowa nauczycieli akademickich na świecie ma stopień magistra; w Chinach jedynie 9% kadry ma doktorat, a w Indiach jest to 35%. Wzrasta również odsetek pracowników zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin: w Ameryce Łacińskiej sięga on 80% kadry profesorskiej (tamże, s. 93, tłumaczenie własne).

Czytając Kanta

Zmiana postaw widoczna jest więc również w sferze kształcenia. Tradycyjny etos nakazywał wiele wymagać od siebie i od innych; dzisiaj mamy do czynienia z dostrzeganym przez wszystkich obniżaniem poprzeczki. Masowe kształcenie, w dużych i zróżnicowanych grupach, wyklucza tradycyjne „studiowanie” – indywidualną pracę pod opieką mistrza, samodzielne odszyfrowywanie znaczenia

kanonicznych tekstów, ambitne ślęczenie nad zadaniami i zmaganie się z aporiami. Studenci są zróżnicowani, coraz częściej muszą dzielić swój czas między studia i pracę; nauczyciele akademicki są przemęczeni; zmienia się kanon kształcenia na poziomie średnim w stronę standaryzowanych testów. W efekcie, „jak ja proszę studenta, żeby przeczytał książkę 300-stronicową, to on mówi do mnie »Czy pan wymaga ode mnie heroizmu?«. Dla nas kształcenie to była praca, przeczytaliśmy setki książek” (Czapliński i in. 2018, s. 96).

Tradycyjny uniwersytet był surowy i wymagający: kształtowanie umysłu wymagało wysiłku i pracy; musiało „boleć”, jak bohatera książki Roberta Musila, który czytając Kanta, „z powodu choćby samych przypisów i nawiasów nie rozumiał ani słowa, a gdy skrupulatnie przebiegał wzrokiem tok zdań, miał wrażenie, jakby jakaś stara, koścista ręka niczym śruba wykręcała mu mózg z głowy” (Musil 2015, s. 73). Dotarcie do drugiej strony zajęło Törlessowi godzinę, ale choć na książkę nie mógł już nawet patrzeć, dręczyła go myśl, że „profesor, ten człowiek wyglądający tak niepozornie, trzymał ową książkę całkiem jawnie w pokoju, jak gdyby była jego codzienną rozrywką” (tamże, s. 73).

Za podstawową wartość studiowania na tradycyjnym uniwersytecie uznawano ćwiczenie umysłu w racjonalnym dochodzeniu do przekonań, w umiejętności rozpoznawania i artykułowania własnych założeń, przeprowadzania i przyjmowania krytyki; a także kształtowanie postaw rzetelności, odpowiedzialności, szacunku dla faktów, otwartości. Można było się spotkać nawet z przekonaniem, że tak naprawdę nie ma znaczenia, czego konkretnie student się nauczy – materiałoznawstwa, inżynierii kosmicznej czy zarządzania mediami – najważniejsza jest bowiem wyniesiona z uczelni kultura umysłowa i umiejętność komunikowania się z innymi.

To trudno wymierne wartości. Dzisiaj wartość dyplomu uczelni mierzy się w ujęciu ROI (Return on Investment), w pieniądzach – porównując zarobki absolwentów z dochodami uzyskiwanymi przez osoby bez wyższego wykształcenia. Pomijając kwestie metodologiczne – jak np. kontrolowanie istotnych zmiennych w rodzaju pozycji społecznej rodziców i wyniesionych z domu kapitałów (ekonomicznego, społecznego, kulturowego) – przez koncentrację na ROI pomija się takie istotne wartości, jak możliwość wykonywania zajęć, które się lubi, czy realizacja zainteresowań; coraz ważniejsze staje się też nabycie „kompetencji przyszłości”, warunkujących powodzenie na przyszłym (a nie już istniejącym) rynku pracy. W świeżo opublikowanym opracowaniu jeden z ważniejszych brytyjskich think tanków, związany z edukacją na poziomie wyższym, stwierdza, że „uczelnie muszą błyskawicznie podjąć działania, które pozwolą odwrócić negatywne trendy w zakresie inflacji dyplomów i przywrócić publiczne zaufanie do wartości uzyskiwanych na brytyjskich uczelniach stopni, a także uczynić więcej dla podniesienia poziomu kompetencji w całym kraju” (Hudson, Mansfield 2020, s. 9).

Dzisiaj wartość dyplomu uczelni mierzy się w ujęciu ROI (Return on Investment), w pieniądzach – porównując zarobki absolwentów z dochodami uzyskiwanymi przez osoby bez wyższego wykształcenia

PRZYMUS RACJONALNOŚCI A ETOS AKADEMICKI

Sytuacja przedstawia się więc następująco: wyższe uczelnie podlegają presjom na niespotykaną wcześniej skalę w sferze swej podstawowej działalności, tj. kształcenia i badań; są zmuszone konkurować o środki na badania, studentów i kadre na globalnym rynku edukacyjnym i badawczo-rozwojowym. Oczekuje się od nich, szczególnie w obliczu rosnących ograniczeń budżetowych, efektywności. Metod pomiaru jest wiele⁶, ale wspólną dla wszystkich ramą pojęciową jest ujmowanie działalności uczelni w kategoriach przekształcania wkładów (*inputs*), takich jak zasoby ludzkie i finansowe, infrastruktura itp., w „wytwory” (*outputs*), takie jak absolwenci, publikacje, transfer wiedzy w postaci patentów, spin-offów czy popularyzacji nauki; próbuje się przy tym zidentyfikować uwarunkowania i czynniki sprzyjające efektywności, jak na przykład „skład” uczelni (zestaw wydziałów), społeczne cechy studentów czy poziom rozwoju regionu.

Przeniesienie celów

Efektywność zależy od zarządzania i ułożenia procesów w organizacji, a przy tym – jak pisałam wcześniej – uniwersytet jako organizacja jest silniej powiązany sieciami zależności z otoczeniem. Uwagę *policy makers* skupia więc uniwersytet – organizacja, wydaje się bowiem, że stosunkowo łatwo jest na niego wpłynąć i, co więcej, można to uczynić za pomocą narzędzi pozostających w dyspozycji władz, a więc – regulacji i zmian parametrów. Jak zauważa Szczepański, „jest to oczywiście złudzenie, któremu administracyjni reformatorzy chętnie ulegają, nie dostrzegają bowiem, że ten system ma swoje doniosłe uzupełnienie w dramatach, które stale rozgrywają się w uczelniach” (1993, s. 4); idzie o nieplanowane i niepożądane efekty uboczne wdrażanych rozwiązań. Nikt nie chciał prekaryzacji młodych pracowników naukowych czy odwrócenia piramidy wieku na polskich uczelniach – takie jednak procesy były logiczną konsekwencją rozwiązań w sferze finansowania uczelni czy całkiem słusznego dążenia do zapewnienia właściwego zaplecza dydaktycznego poprzez obowiązek wykazywania minimum kadrowego dla każdego kierunku studiów. Rozwiązania zarządcze i administracyjne przekładają się na uniwersytet w jego wymiarze „wspólnoty duchowej”, szczególnie w sytuacji, kiedy uwaga przenosi się z celów na wymierne efekty: liczy się liczba zdobytych grantów, a nie nowe idee; terminowość składania prac dyplomowych, a nie ich wartość naukowa. Problem zaczyna się wtedy, kiedy efektywność staje się celem samym w sobie – bo z tego uczelnie są rozliczane i od tego zależą ich dalsze losy. Dobitnie pisze o tym Jerzy Axer:

[...] środowisko akademickie skupione na dostosowywaniu się do rygorów wynikających z procesu bolońskiego i wabione złudnymi w istocie obietnicami menedżerskich i ekonomicznych usprawnień traci często z pola widzenia ten problem, który uważam za zasadniczy. Każda instytucja, która chce mieć wpływ na swój los i nie myśli o sobie tylko w kategoriach zależności od sił zewnętrznych, musi planować swój rozwój i wyobrażać sobie swoją przyszłość. Instytucja uniwersytetu, która od siedmiuset lat odwołuje się do pojęcia autonomii, ma szczególne powody, żeby nie godzić się na

6 Literatura na temat pomiaru efektywności działania uczelni jest niezwykle bogata: najnowszy znany mi przegląd zawiera publikacja De Witte, Lopez-Torres 2017.

bycie wyłącznie przedmiotem w procesie przemian. To jednak oznacza, że nasze środowisko nie może oczekiwać rozwiązania problemów przez obronę status quo i doraźnych interesów oraz szukać alibi w zewnętrznych ograniczeniach i utrudnieniach (Axe 2010, s. 2; wyróżnienie – J.A.).

Przymus racjonalności

Przekonanie, że zmiany można przeprowadzić, manipulując warunkami brzegowymi, wyrasta wprost z teorii racjonalnego wyboru: prawdziwie interdyscyplinarnego paradygmatu, który od dłuższego czasu dominuje w mikroekonomii, odgrywając również istotną rolę w socjologii czy naukach politycznych. W połączeniu z koncepcją samoregulującego się wolnego rynku składa się na jeden z najważniejszych – najbardziej brzemiennych w skutki – nurtów w ekonomii. Popularnie zwany „szkołą chicagowską”, stał się między innymi teoretyczną podstawą polityki gospodarczej prowadzonej przez potężne instytucje międzynarodowe, takie jak Międzynarodowy Fundusz Walutowy czy Bank Światowy. Warto o tym wspomnieć, ponieważ „globalny rynek edukacyjny” i „racjonalny aktor” stanowią elementy tego samego modelu teoretycznego.

Racjonalny aktor, kierując się wyłącznie interesem własnym i dążąc do maksymalizacji użyteczności, podejmuje decyzje, kalkulując, co mu się najbardziej opłaca. Jeśli więc chcemy, żeby dokonał określonego wyboru, należy tak ustawić parametry, żeby ten właśnie wybór był najbardziej racjonalny z punktu widzenia dobrze pojętego własnego interesu. Przymus racjonalności na tym właśnie polega: byłoby nierozsądnie podjąć jakąś inną decyzję, tym bardziej że wszyscy znają strukturę sytuacji i łatwo dostrzegą, że lepsza była inna opcja. Jeśli jest się decydem w organizacji, słusznie można się obawiać krytyki za świadomą rezygnację z części możliwych do uzyskania korzyści.

Przymus racjonalności zasadniczo różni się od sytuacji, kiedy jakaś siła wprost domaga się podjęcia określonych decyzji czy działań. Po pierwsze, odpowiedzialność za podjętą decyzję ponosi sam aktor, a nie podmiot wobec niego zewnętrzny, który ustawił jedynie parametry. Po drugie, trudno jest działać wbrew rozsądkowi, w imię trudnych do wyartykułowania i niewymiernych wartości – szczególnie gdy jest się odpowiedzialnym za organizację i zatrudnionych w niej ludzi; zdecydowanie łatwiej jest postąpić nierozsądnie na własny rachunek. Po trzecie, nawet jeśli czujemy, że wybór wiąże się z jakimiś negatywnymi konsekwencjami, to zawsze można się łudzić, że uda się je zneutralizować. Oparcie się pokusie podjęcia racjonalnej decyzji wymaga wielkiego hartu ducha, silnego przywództwa i wsparcia całej społeczności.

W efekcie uczelnie tracą wpływ na swój los i zaczynają myśleć o sobie w kategoriach zależności od sił zewnętrznych: stają się „przedmiotem w procesie przemian”. Nie dlatego, że uległy brutalnej sile, ale mocą własnych wyborów: teraz płacą za to cenę spadku społecznego zaufania i szacunku. Nie jest to jedyna konsekwencja. „Karl Jaspers, kiedy musiał, podpisywał się w listach hitlerowskim pozdrowieniem” (Czapliński i in. 2018, s. 32): nie zmieniało to jednak sposobu, w jaki uprawiał filozofię. Podporządkowanie się zewnętrznym siłom sprawiło, że wartości i misja uniwersytetu ulegają instrumentalizacji.

Przymus racjonalności na tym właśnie polega: byłoby nierozsądnie podjąć jakąś inną decyzję, tym bardziej że wszyscy znają strukturę sytuacji i łatwo dostrzegą, że lepsza była inna opcja

Podmiotowość i autonomia uczelni

Erozja tradycyjnego uniwersyteckiego etosu jest coraz bardziej zauważalna:

[...] gdyby wypunktować najważniejsze argumenty [na rzecz tej tezy], to należałoby powołać się na: po pierwsze, zjawisko „korupcji umysłowej” sformułowane przez Leszka Kołakowskiego i podnoszone przez wielu innych badaczy, po drugie, na zjawisko mieszania „rynku” (przedsiębiorczości, polityki, ideologii) z uniwersyteckością, po trzecie, na zagrożenie wizji uniwersytetu przekształcającego się w biurokratyczną korporację edukacyjną pozbawioną misji, przed czym przestrzega Marek Kwiek, po czwarte, na konflikt interesów, który przybiera wieloraką formę monopolizacji nauki i techniki przez naukowców–przedsiębiorców (Dudek 2017, s. 25).

Uniwersytet w swoim wymiarze duchowym istnieje tylko za sprawą wspólnoty, która podtrzymuje w swoich działaniach wartości, na których jest on ufundowany. Organizacja uniwersytetu, która jest tak chętnie zmieniana i reformowana, może oczywiście mniej lub bardziej utrudniać postępowanie zgodne z etosem akademickim, ale nie dotyka istoty uniwersytetu. Prawdziwym zagrożeniem jest więc właśnie erozja etosu, dokonująca się nie pod naciskiem zewnętrznych aktorów, ale za sprawą „etycznego opromienienia” innego systemu motywacji. Myślę, że większość z nas zdaje sobie sprawę, że tylko my sami, jako autonomiczna społeczność, możemy odwrócić ten trend. „Wydaje się zatem konieczny postulat odnowy i dbałości całego środowiska akademickiego o przywrócenie należnego miejsca etyce. Zanim zaczniemy uczyć społeczeństwo, zadbajmy o stosowanie tych zasad we własnym środowisku” (Niesiołowski–Spanò 2012).

Jest to możliwe i realne: trzeba uporczywie obstawać przy regułach dobrego używania intelektu.

BIBLIOGRAFIA

- Altbach, Ph.G., Reisberg, L., Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, https://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf (dostęp: 6.06.2020).
- Antonowicz, D. (2003). Przyszłość uniwersytetu, jego kształtu, funkcji i wzorów działania. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1 (21), 63–72.
- Arcimaviciene, L. (2015). EU universities' mission statements: What is popularized by metaphors. *SAGE Open*, April–June, 1–12.
- Axer, J. (2010). Autonomia uniwersytetu i innowacyjność. *Nauka*, 2, 7–10.
- Boulton, G., Lucas, C. (2008). *What Are Universities For?* Leuven: LERU.
- Bourdieu, P. (1984). *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 2 (s. 87–136). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brzeziński, J. (2006). Erozja norm akademickich. Próba diagnozy. *Teksty Drugie*, 1–2, 9–39.
- Czapliński, P., Gadacz, T., Gaciarz, B., Giza, A. (2018). *Uniwersytet-idea jako fundament ekonomii wartości*, https://www.researchgate.net/publication/331261675_Uniwersytet-Idea_jako_fundament_ekonomii_wartosci (dostęp: 27.08.2020).
- De Witte, K., Lopez-Torres, L. (2017). Efficiency in education: a review of literature and a way forward. *Journal of the Operational Research Society*, 68 (4), 339–363.
- Dudek, J. (2017). The ethos of the university and a global problem with its identity. *Studies in Global Ethics and Global Education*, 7, 24–42.

- Giza, A. (2016). Kultura i samowiedza społeczna. *Kultura i Rozwój*, 1, 11–33.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. London: Palgrave Macmillan.
- Hertig, H.P. (2016). *Universities, Rankings and the Dynamics of Global Higher Education: Perspectives from Asia, Europe and North America*. London: Palgrave Macmillan.
- Hudson, J.H., Mansfield, I. (2020). *Universities at the Crossroads. How Higher Education Leadership Must Act to Regain the Trust of their Staff, their Communities and the Whole Nation*, <https://policyexchange.org.uk/wp-content/uploads/Universities-at-the-Crossroads.pdf> (dostęp: 27.08.2020).
- Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kołąkowski, L. (1994). Po co uniwersytet? *Gazeta Wyborcza*, 61, 10.
- Kotarbiński, T. (1965). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Krimsky, Sh. (2006). *Nauka skorumpowana? O nieczystych związkach nauki i biznesu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kwiek, M. (2016). *Uniwersytet w dobie przemian: instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Murphy, P. (2015). *Universities and Innovation Economies: The Creative Wasteland of Post-Industrial Society*. Farnham – Burlington, VT: Ashgate Publishing.
- Musił, R. (2015). *Niepokoje wychowanka Torlessa*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Newman, J.H. (1990). *Idea uniwersytetu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Niesiołowski-Spanò, Ł. (2012). *Tekst Łukasza Niesiołowskiego o społecznej roli uniwersytetu*, <http://obywatelenauki.pl/2012/12/tekst-lukasza-niesiolowskiego-o-spoecznej-roli-uniwersytetu/> (dostęp: 27.08.2020).
- OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*, t. I. Paris: OECD Publishing.
- Ortega y Gasset, J. (2002). *Bunt mas* (tłum. P. Niklewicz). Warszawa: Muza.
- Reading, B. (1997). *University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Salerno, C. (2007). *A Service Enterprise: The Market Vision*, https://www.researchgate.net/publication/227263318_A_Service_Enterprise_The_Market_Vision (dostęp: 20.09.2019).
- Salmi, J. (red.) (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, DC: World Bank.
- Szczepański, J. (1993). Granice reform szkolnictwa wyższego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, 5–10.
- Sztompka, P., Matuszek, K. (red.) (2015). *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Twardowski, K. (1933). *O dostojeństwie uniwersytetu*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Poznańskiego.
- Wasilewski, D. (2017). *Uniwersytet opuszcza wieżę z kości słoniowej. Dyskusja wokół komercjalizacji badań naukowych w Polsce*. Niepublikowana praca doktorska obroniona w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, napisana pod opieką Ireneusza Krzezińskiego.
- Wittrock, B. (2014). Nowoczesny uniwersytet w perspektywie historycznej – rozważania o trzech transformacjach. *Nauka*, 2, 7–18.

University, or About “Stubborn Insistence on the Universal Rules of Good Use of the Intellect”

Abstract: University is of a dual nature. On the one hand, it is a corporation of people (scientists) sharing common values and respecting common methodology of examining and reasoning. In this respect, University exists “for a purpose”, which is discovering the truth and passing it to others. On the other hand, it is an organisation that needs resources to exist and function; being linked to the external world makes university vulnerable to heterogeneous influences. The immanent tension between mission and

mundane organisational needs puts autonomy at the centre of the university idea; the pressures on universities were quite common throughout history. However, the contemporary pressure is not only exceptionally strong, but also specific: I call it a “rationality constraint”, i.e. forcing universities to improve performance measured by the universal “productivity metrics”. The level of performance indicators influences the inflow of various resources – good scientists with high achievements, students, money, etc.; rescheduling attention from the mission to “performance indicators” is thus perfectly rational. The tendency to focus on effectiveness results in making the university mission instrumental against organisational goals and in weakening its autonomy. Moreover, it is Academia itself that stands behind this tendency: the external world does not force it upon us, it only establishes the payoff matrix.

Keywords: University, mission, globalisation, educational market, rationality, rationality constraint, instrumental values.

MIĘDZY NAUKĄ
A POLITYKĄ.
HISTORIA NAJNOWSZA
JAKO POLE WALKI

Valentin Behr*

Streszczenie: Spojrzenie na debaty historiograficzne i politykę historyczną przez pryzmat socjologii pól pozwala podkreślić polityczną rolę, jaką historycy odgrywają w tych debatach, rolę, która przez wyraźny kontrast między nauką a polityką mogłaby być minimalizowana. Przedstawienie dwóch wymiarów, wertykalnego (państwowa instrumentalizacja historii) i horyzontalnego (rola historyków w tej instrumentalizacji), ma na celu pokazanie, jak polityka historyczna kształtuje pole historiograficzne, w ramach którego przynosi ona istotne efekty w zakresie legitymizacji zawodowej i redystrybucji zasobów. Polityka historyczna składa się z relacji wymiany, niejawnych transakcji, ustalonych między polem politycznym a polem historiograficznym. Historia staje się zatem nauką o władzy.

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KiR.2019.7.10

Słowa kluczowe: historia najnowsza, polityka historyczna, socjologia pól, socjologia polityki.

W P R O W A D Z E N I E

„Stosunki polsko-żydowskie”, martyrologia i zarazem bohaterstwo polskiego narodu w II wojnie światowej, dziedzictwo Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL), lustracja byłych komunistów i tajnych współpracowników Służb Bezpieczeństwa PRL-u oraz znaczenie transformacji z 1989 r. stanowią istotne, powtarzające się tematy w polskim dyskursie publicznym, zwłaszcza od początku XXI w. (Machcewicz 2012, 2017)¹. Debaty na temat najnowszej historii i jej politycznego wykorzystywania były przedmiotem zainteresowania polskich historyków, którzy zakwestionowali w szczególności znaczenie pojęcia „polityki historycznej” (Nowinowski i in. 2008; Skibiński i in. 2011)². Historycy są więc w znacznym stopniu zaangażowani w debatę o polityce historycznej, jako badacze bądź jako publicyści. Rzadziej jednak zwraca się uwagę na fakt, iż są też w znacznym stopniu współtwórcami tej polityki³.

W literaturze naukowej historia i historycy rzadko pojawiają się w badaniach nad zaangażowaniem intelektualnym lub polityczną rolą nauk społecznych i humanistycznych. Jakby ta dyscyplina mogła odgrywać jedynie marginalną rolę jako nauka władzy (w odróżnieniu od prawa czy ekonomii) i jakby była mniej związana z produkcją idei politycznych (w odróżnieniu od filozofii).

Polityczna instrumentalizacja przeszłości i pojawienie się problematyki pamięci w przestrzeni publicznej zostały ogólnie opisane, w literaturze z dziedziny *memory studies*, jako usunięcie lub transformacja zawodu historyka (Mink i Neumayer 2013). Idea „wywłaszczania” historyków z monopolu interpretowania przeszłości na rzecz niefachowych aktorów (dziennikarzy, świadków, ofiar, polityków itp.) została jasno wyrażona przez samych historyków (Hartog, Revel 2001). Również polscy historycy często przypisują odpowiedzialność za instrumentalizację przeszłości publicystom, politykom czy dziennikarzom (Skibiński i in. 2011). Jednak

* Valentin Behr, Instytut Studiów Społecznych im. Profesora Roberta Zajonca, Uniwersytet Warszawski, ul. Stawki 5/7, 00-183 Warszawa, valentin.behr@gmail.com.

1 Pragnę podziękować recenzentom, których uwagi były bardzo pomocne w udoskonaleniu tego tekstu. Oceny i interpretacje, które tu występują, są wyłącznie moją odpowiedzialnością.

2 Zaproponowałem również socjologiczną analizę debat na temat polityki historycznej w Polsce. Zob. Behr 2015.

3 Wystarczy spojrzeć na skład kierownictwa Instytutu Pamięi Narodowej bądź muzeów historycznych, by zdać sobie sprawę, że historycy brali czynny udział w kształtowaniu tych instytucji i ich działalności, zarówno za rządów „liberalnych” (Platformy Obywatelskiej), jak i za rządów „konserwatywnych” (Prawa i Sprawiedliwości).

—
Jednak zrozumienie tego, o co chodzi w kontrowersjach historycznych i jaką rolę odgrywają w nich historycy, wymaga nie tylko zrozumienia ich jako badaczy i uczonych, ale także jako aktorów w walkach (zarówno naukowych, jak i politycznych) o narzucenie słusznej narracji historycznej, czyli „prawdy naukowej”

zrozumienie tego, o co chodzi w kontrowersjach historycznych i jaką rolę odgrywają w nich historycy, wymaga nie tylko zrozumienia ich jako badaczy i uczonych, ale także jako aktorów w walkach (zarówno naukowych, jak i politycznych) o narzucenie słusznej narracji historycznej, czyli „prawdy naukowej” (Bourdieu 1976).

Kwestionując granice między nauką a polityką, artykuł ma na celu przedstawienie dowodów na to, jak praktyka najnowszej historii w polskim kontekście waha się między nauką władzy (Poupeau 2003) a zaangażowaniem intelektualnym (Sapiro 2009), między wiedzą fachową a wkładem w tworzenie światopoglądów. W tym celu opieram się na pojęciu pola, które szczególnie nadaje się do opisu przestrzeni produkcji dóbr symbolicznych, w tym produkcji naukowej (Bourdieu 1992).

Wymiar ten, zarówno teoretyczny, jak i metodologiczny, choć był wymyślony na podstawie prac empirycznych prowadzonych we Francji, może pasować do wielu innych przy-

padków, czego dowodzą różne prace naukowe dotyczące krajów peryferyjnych (Heredia, Kirtchik 2010), w tym Polski (Warczok, Zarycki 2016; Zarycki i in. 2017). W przypadku polskiej historiografii perspektywa socjologiczna jest mało wykorzystywana, może dlatego, że autorzy, którzy do tej pory interesowali się tym tematem, są głównie historykami, a nie socjologami (Hübner 1987; Rutkowski 2007). Natomiast niektórzy z nich odnosili się do prac Pierre’a Bourdieu i teorii pól, aby opisać stosunki polskich historyków z władzą ludową (Czyżewski 2007; Stobiecki 2007) bądź nawet z władzą dzisiejszą (Czyżewski 2017). Mimo że korzystali z wymiaru teoretycznego socjologii pól, zwłaszcza by zidentyfikować przeciwne bieguny w polu (ortodoksja–heterodoksja; autonomia–heteronomia), nie prowadzili jednak zasadniczych badań empirycznych, które leżą u podstaw tego wymiaru. Podejście w perspektywie pola, zastosowane przez Bourdieu i innych autorów do badania produkcji dóbr symbolicznych (Lebaron 1996; Sapiro 1999), pozwala zakwestionować autonomię, a także heteronomię zawodu historyka i produkcji historiograficznej.

U Bourdieu autonomia danego pola jest rozumiana w stosunku do innych pól, zwłaszcza do pola władzy, w którym kapitał polityczny i kapitał ekonomiczny odgrywają poważną rolę (w społeczeństwie francuskim obserwowanym przez Bourdieu). Autonomia pola naukowego zależy więc od zasobów jego członków: na ile pozycje naukowców w polu naukowym, ich kariery, prestiż, autorytet itd., zależą od zasobów specyficznych dla tego pola (kapitał naukowy), a na ile od zasobów zewnętrznych, heteronomicznych. Według Bourdieu „w wysoce autonomicznym polu naukowym dany producent [naukowiec] może oczekiwać uznania wartości jego produktów (reputacji, prestiżu, autorytetu, kompetencji itp.) jedynie od innych producentów, którzy, będąc również jego konkurentami, są najmniej skłonni do wyrażenia go bez dyskusji czy weryfikacji” (Bourdieu 1976, s. 91). Tylko naukowcy mają środki do symbolicznego zawłaszczenia pracy naukowej i oceny jej wartości. Poza tym każdy, kto odwołuje się do władzy poza polem (jak np. władza polityczna), może się zdyskredytować. W praktyce jednak autonomia zawsze jest relatywna: nie ma całkowicie autonomicznego pola, ponieważ w sprawach naukowych na przykład przydział środków na badania zależy od polityki prowadzonej przez państwo, które

może chcieć nadać priorytet niektórym kierunkom badawczym. Struktura pola, pozycje i postawy, które wyróżniają jej członków, opierają się więc najczęściej na układzie autonomicznych i heteronomicznych zasobów. Naciski zewnętrzne (polityczne, ekonomiczne itd.) mogą jednak być wykorzystywane w wewnętrznych walkach pola.

Wobec polityki historycznej (rozumianej tutaj jako przykład zewnętrznego nacisku) historycy (lub przynajmniej niektórzy z nich) nie są po prostu ofiarami wyłączenia swojej dyscypliny, lecz przyczyniają się do wykorzystywania nauk historycznych w celach politycznych⁴. Wiedza o przeszłości jest wtedy przywoływana w celu legitymizacji/delegitymizacji stanowiska politycznego w teraźniejszości lub w celu określenia przestrzeni politycznych możliwości. W tym sensie polityka historyczna jest nie tylko ingerencją władz państwowych w działalność naukową, ale także politycznym zaangażowaniem historyków. Dlatego należałoby wnikliwiej badać struktury przestrzeni produkcji historiograficznej (czy pole historiograficzne), aby zrozumieć opozycje i walki, które ją kształtują. Próbowałem to zrealizować w swojej rozprawie doktorskiej, która stanowi podstawę niniejszego tekstu (Behr 2017a).

Artykuł ten poświęcony jest strukturalnym relacjom między polem historiograficznym a polem politycznym w Polsce. Jeśli historia odgrywa centralną rolę w legitymizacji władzy politycznej, to rola ta jest również potężnym czynnikiem legitymizacji zawodowej. W tym sensie polityczne wykorzystanie przeszłości służy równie mocno legitymizacji zawodu historyka, co legitymizacji władzy politycznej. Socjologia pól oferuje narzędzia pojęciowe do uwzględnienia tych relacji pomiędzy polami lub sektorami. Poprzez pojęcie „niejawnych transakcji” Michel Dobry wyjaśnia procesy legitymizacji w wymiarze horyzontalnym, międzysektorowym, a nie tylko wertykalnym, między rządzącymi i rządzonymi: w społeczeństwach złożonych, charakteryzujących się podziałem pracy, to właśnie niejawne (bądź ukartowane) transakcje, czyli stabilna i regularna wymiana między aktorami z różnych sektorów (lub pól), sprzyjają „rutynom konsolidacyjnym” oraz „grze wzajemnego uznawania” między sektorami (Dobry 2009, 2000). W takim razie pole historiograficzne i pole polityczne należy uznać za dwa wzajemnie powiązane sektory, a nie za sektory będące w opozycji frontalnej: polityczne wykorzystanie przeszłości wynika z tych interakcji lub transakcji, a nie jest narzucane z góry przez wszechmocną władzę. Można nawet postawić hipotezę, że istnienie względnie autonomicznej nauki historycznej przyczynia się do zwiększenia symbolicznej skuteczności politycznego wykorzystania przeszłości, zróżnicowania pola władzy prowadzącego do „wydłużenia kanałów legitymizacji” (Bourdieu 1989, s. 548–559). Innymi słowy, w krajach, które doświadczyły oficjalnej narracji historycznej podczas ustrojów komunistycznych, bazującej na heteronomicznych narzędziach (zwłaszcza na cenzurze), zaangażowanie zawodowych historyków w politykę historyczną wydaje się być warunkiem koniecznym legitymizacji takiej polityki, która zawsze

Polityczne wykorzystanie przeszłości służy równie mocno legitymizacji zawodu historyka, co legitymizacji władzy politycznej

4. W całej Europie zresztą historycy odegrali kluczową rolę w konstrukcji wspólnot narodowych (Berger i Lorenz 2010), także w Europie Środkowej (Seton-Watson 1922).

może być krytykowana jako zagrożenie dla wolności naukowej⁵. Obserwacja ta nie jest sprzeczna z fragmentacją pola historiograficznego, przecinanego (ustrukturyzowanego) przez opozycje, które są stosowane w dwóch wymiarach: politycznym (aksjologicznym) i naukowym. Krytyka polityki historycznej często pochodzi więc od historyków, którzy bronią interpretacji na antypodach propagowanej w ramach tej polityki narracji. Tak jest w przypadku Marcina Kuli, omawiającego czarno-białą narrację okresu komunizmu oferowaną przez Instytut Pamięci Narodowej (Kula 2011), czy historyków z Centrum Badań nad Zagładą Żydów IFiS PAN, którzy podnoszą kwestię polskiej współodpowiedzialności za zagładę Żydów (Engelking i Grabowski 2018)⁶.

Mieszcząc się w tych ramach analitycznych, w niniejszym artykule przeanalizuję relacje pomiędzy polem historiograficznym i polem politycznym w Polsce. Tekst podzielony jest na trzy części. Pierwsza z nich dotyczy genezy i rozwoju historii najnowszej, rozumianej tu jako historia okresu 1939–1989, od jej narodzin w Polsce Ludowej aż do wprowadzenia hasła polityki historycznej w polskiej debacie publicznej od lat 2005–2007. Kolejne dwie części poświęcone są wpływowi polityki historycznej, rozumianej jako polityka publiczna (państwowa), na pole historiograficzne w ostatnich dwóch dekadach.

POLITYKA HISTORYCZNA A POLITYKA HISTORYKÓW

Rekonstruując genezę pola literackiego we Francji w perspektywie socjohistorycznej, Bourdieu zwraca uwagę na fakt, że geneza danego pola wpływa na przestrzeń możliwości jej dalszego rozwoju (Bourdieu 1992). Analogicznie można się zastanawiać, czy i na ile geneza historii najnowszej w specyficznym kontekście PRL-u wpływała na stosunki między polem historiograficznym a polem politycznym. Pod tym względem elementy ciągłości między PRL-em a okresem dzisiejszym widać w dwóch wymiarach. Po pierwsze, dostrzec można zaangażowanie się historyków w politykę oraz funkcjonowanie autorytetów łączących pracę naukową z działalnością polityczną. Dostrzeżemy to również w II RP (np. Władysław Konopczyński), co wskazuje na aspekty długiego trwania w PRL (Smoczyński i Zarycki 2017). Wzory te – szczególnie obecne wśród opozycji demokratycznej (Geremek, Modzelewski itd.) – są do dziś wzorami polskiej inteligencji. Po drugie, ingerencje państwa (i partii w okresie Polski Ludowej) funkcjonują jako ciągły zewnętrzny nacisk na pole historiograficzne, który ma na celu promowanie pewnej wizji dziejów (oczywiście, nie zawsze tej samej) w celach legitymizacji politycznej.

Specjalizacja grupy historyków zajmujących się historią Polski w okresie II wojny światowej rozpoczęła się tuż po wojnie. Specjalizacja historyczna w zakresie dziejów Polski Ludowej zaczęła się później, w latach sześćdziesiątych XX wieku. Choć nie

5 Poza tym w krajach postkomunistycznych, jak i w krajach, które doświadczyły dyktatury różnego typu, udział historyków w polityce historycznej (bądź w polityce pamięci) jest uzasadniony przez potrzebę *transitional justice* i narzędzia typu instytuty pamięci narodowej zachowujące archiwa służb bezpieczeństwa (jak w Europie postkomunistycznej) bądź narzędzia innego typu w celu osądzenia przestępstw politycznych lub stworzenia nowej polityki pamięci (Paczkowski 2017; Israël, Mouralis 2014).

6 Notabene krytyka ta była silniejsza wobec władz IPN powołanych w czasach rządów PiS: prezesury Janusza Kurtyki (2005–2010) i Jarosława Szarka (od 2016 r.). Zarówno Kula, jak i historycy CBnZZ uczestniczyli w konferencjach organizowanych przez IPN w innych okresach: prezesury Leona Kieresa (2000–2005) i Łukasza Kamińskiego (2011–2016).

da się tu szczegółowo opisać genezy dyscypliny⁷, warto wrócić do kształtowania się historii najnowszej, której autonomia była problematyczna od samego początku. Historia, zwłaszcza historia najnowsza, podlegała w Polsce Ludowej, jak większość innych nauk humanistycznych i społecznych, ścisłej kontroli ideologicznej. Cenzura, propaganda, stworzenie ośrodków badawczych poświęconych „oficjalnej” historiografii (np. Zakład Historii Partii, Główna Komisja Badania Zbrodni Niemieckich w Polsce, Wojskowy Instytut Historyczny) stanowiły ograniczenia dla rozwoju autonomicznej nauki historycznej (Stobiecki 2007; Romek 2010). Historia II wojny światowej i samej Polski Ludowej, niezbędna do legitymizacji władzy, była niewątpliwie najbardziej opanowana przez państwo i PZPR (problem cenzury i propagandy historycznej). Warto jednak doprecyzować, że w kontekście powojennym – charakteryzującym się m.in. popularnością francuskiej szkoły „Annales” (wyjątkowo atrakcyjnej dla polskich historyków – Pleskot 2010) – historia najnowsza (zwłaszcza polityczna) była mało atrakcyjna dla historyków fachowców, zarówno po wschodniej, jak i po zachodniej stronie żelaznej kurtyny (Lagrou 2003).

Historia najnowsza rozwinęła się w Polsce po destalinizacji poprzez tworzenie małych zespołów badawczych w ramach Instytutu Historii Polskiej Akademii Nauk. Pracownia poświęcona historii II wojny światowej powstała w końcu lat pięćdziesiątych, a pracownia poświęcona Polsce Ludowej nieco później, w 1961 r. Ta ostatnia liczyła na początku tylko sześcioro historyków (wśród nich byli Krystyna Kersten i Tomasz Szarota), których badania ostrożnie unikały historii politycznej, a koncentrowały się na zagadnieniach ekonomicznych, demograficznych i społecznych. Oprócz cenzury kluczowym czynnikiem decydującym o wyborze przedmiotów badań była kwestia dostępu do źródeł. Powstanie tych ośrodków badawczych poświęconych II wojnie światowej i okresowi powojennemu opisać można jako pierwszy krok ku autonomizacji historii najnowszej, oczywiście w ramach ograniczonych możliwości w kontekście PRL-u.

Kolejnym czynnikiem, który znacznie zmienił warunki badań nad historią najnowszą, był rozwój opozycji demokratycznej. W 1976 r. powstał Komitet Obrony Robotników (KOR), a w sierpniu 1980 r. w wyniku porozumień gdańskich zalegalizowany został związek zawodowy „Solidarność”. Aby uniknąć cenzury, opozycja już w latach siedemdziesiątych stworzyła tzw. drugi obieg wydawniczy. W tych publikacjach szeroko dyskutowano o epizodach polskiej historii, dotychczas ignorowanych lub zafałszowanych w oficjalnej historiografii. Chodziło o takie tematy, jak zbrodnia katyńska, inwazja sowiecka z 17 września 1939 r. czy różne bunty przeciw władzy (1956, 1968, 1970, 1976). W drugim obiegu historycy bliscy opozycji demokratycznej mogli więc publikować, pod pseudonimem i dzięki tajnym wydawnictwom, pierwsze prace z zakresu historii politycznej o PRL-u (Roszkowski 1989; Kersten 1990; Holzer 1984). Do tego trzeba dodać rezonans publikacji emigracyjnych, w ramach czasopism takich jak „Kultura”, „Zeszyty Historyczne” i „Aneks”, oraz prace polskich historyków na emigracji (Stobiecki 2015, 2005). Ta narodzona w opozycji historiografia stała się dominująca po „transformacji demokratycznej”, która rozpoczęła się w 1989 r.

7 Ścisły opis rozwoju nauk historycznych w Polsce po II wojnie światowej znajduje się u Tadeusza P. Rutkowskiego (2007). Zob. też Stobiecki (2007).

Od początku lat dziewięćdziesiątych XX w. historia najnowsza ma na celu przedstawienie „historii prawdziwej”, wolnej od cenzury i ideologii (Stobiecki 2002). Choć ma ona wielką zasługę w wypełnianiu „białych plam” po dawnym reżimie autorytarnym, to jednak historiografia ta przedstawia również nowe interpretacje polityczne, oparte na odślonięciu i potępieniu

Od początku lat dziewięćdziesiątych XX w. historia najnowsza ma na celu przedstawienie „historii prawdziwej”, wolnej od cenzury i ideologii (Stobiecki 2002). Choć ma ona wielką zasługę w wypełnianiu „białych plam” po dawnym reżimie autorytarnym, to jednak historiografia ta przedstawia również nowe interpretacje polityczne, oparte na odślonięciu i potępieniu: Polska Ludowa często jest wykluczona z historii Polski jako reżim „totalitarny”, „zbrodniczy”, a nawet „obcy” (narzucony przez sowieckiego najeźdźcę), głęboko nieprzystosowany do polskiego społeczeństwa, które go masowo odrzucało. Według dominującej narracji historia Polski w latach 1939–1989 była wyłącznie historią narodu walczącego o niepodległość przeciwko dwóm reżimom: nazistowskiemu i sowieckiemu, których zbrodnie przeciwko narodowi polskiemu byłyby równoważne.

Trzeba jednak powiedzieć, że historiografia dziejów PRL-u jest bardziej zróżnicowana – owocowała ona ciekawymi pracami i dyskusjami. Dobre podsumowanie dyskusji na temat osiągnięć, ale także słabości tej historiografii, skupionej na pierwszych latach Polski Ludowej, która rozwinęła

się w latach dziewięćdziesiątych, można znaleźć w debatach publicystycznych z tych lat, w których historycy dziejów najnowszych wzięli aktywny udział (Fik 1996). Przeglądową perspektywę rozwoju historiografii PRL-u, który rozpoczął się po otwarciu dostępu do akt Służby Bezpieczeństwa (w archiwach IPN), oraz głosy krytyczne można znaleźć w książkach zbiorowych wydawanych przez IPN (Czyżewski i in. 2012; Kruszyński i in. 2016).

Oprócz zewnętrznego ograniczenia autonomii pola historiograficznego istnieje również ograniczenie wewnętrzne, którego charakter jest inny, ale które jednocześnie podważa autonomię nauki historycznej. Intelktualne zaangażowanie historyków, poprzez ich interwencje w debatę publiczną, jest czynnikiem prowadzącym do upolitycznienia dyskursu o historii. Jest to bardzo widoczne w przypadku opozycji demokratycznej, ponieważ publikacje w drugim obiegu były jednocześnie formą walki o większą autonomię (przez obchodzenie cenzury) oraz formą innego rodzaju heteronomii („prawda historyczna” w służbie delegitymizacji władz i legitymizacji opozycji). Również po 1989 r. historycy (jak też inni intelektualiści) wykorzystywali swój status uczonego do przedstawiania poglądów politycznych. Jest to szczególnie ważne w kraju, który doświadczył dyktatury komunistycznej, co rodzi duże zapotrzebowanie na ekspertyzy historyków ze strony mediów i społeczeństwa, np. w kontekście powtarzających się debat o lustracji, o dziedzictwie dawnego reżimu itd. Promując narracje i interpretacje, które mogą być przydatne dla danego środowiska bądź obozu politycznego, historycy sami są sprawcami upolitycznienia historii⁸. Upolitycznienie to relatywizuje autonomię nauk historycznych, ale jednocześnie jest zasobem dla samych historyków, gdyż zaangażowanie intelektualne

8 Aby się o tym przekonać, wystarczy spojrzeć na wyjątkowo rozwinętą w Polsce publicystykę historyczną, z tytułami reprezentującymi bardzo różne opcje polityczne (m.in. tygodnik „Polityka”, dodatki historyczne „Gazety Wyborczej”, „W Sieci” i „Do Rzeczy”).

może przyczynić się do budowania renomy, a więc ułatwić karierę zawodową i nominację na prestiżowe stanowisko. Dla słabo opłacanych specjalistów w warunkach polskiego pola akademickiego polityka historyczna może też stanowić okazję do poprawy warunków swojego życia.

Mimo że specjaliści (Kott i in. 2006) zwracali uwagę na niewielkie znaczenie paradygmatu „totalitarnego” dla zrozumienia stosunków dominacji politycznej, to paradygmat ten stał się dominujący w polskiej historiografii po 1989 r. Jak podkreślają zwolennicy historii społecznej, użycie pojęcia „totalitaryzm” w wielu pracach jest przede wszystkim deklaracją ideową, w której autor „manifestuje swój negatywny dystans do opisywanych zdarzeń” (Zaremba, Brzostek 2006). Tendencja ta była wzmocniana od czasu powstania Instytutu Pamięci Narodowej w 1998 r. IPN, który zatrudnia obecnie ponad 150 badaczy, stał się w XXI w. znaczącym wydawcą opracowań historycznych w Polsce. Badania prowadzone w Instytucie, głównie na podstawie archiwów policyjnych i wojskowych, pozwalają uzupełnić wiedzę na temat PRL-u, jednak jego wizja jest czarno-biała (Persak 2009)⁹. Uogólniając, w polskiej historiografii okresu PRL-u przeciwstawić można, na zasadzie kontrastu, historię polityczną (lub totalitarną) historii społecznej. Z jednej strony paradygmat interpretacyjny opiera się na opozycji między państwem a społeczeństwem. PRL jest wtedy analizowana głównie pod kątem „bohaterów” i „ofiary”, opozycji demokratycznej i represji ze strony państwa. IPN jest obecnie głównym wytwórcą tego typu narracji. Z drugiej strony narracja, która skupia się na życiu codziennym lub społecznej historii władzy (Jarosz 2014), rozwija się głównie na uniwersytetach i w Polskiej Akademii Nauk. Te środowiska się jednak przenikają – doktoranci z uniwersytetów czy PAN-u pracują w IPN-ie, a historycy pochodzący ze „szkoły” historii społecznej dołączyli do zespołu Andrzeja Paczkowskiego w Zakładzie Najnowszej Historii Politycznej w ISP PAN, gdzie mieli istotny wkład w historiografię PZPR (Stola, Persak 2012).

Z zarysowaną genezą historii najnowszej wiąże się zdyskwalifikowanie prac badawczych z epoki Polski Ludowej. Odrzucenie tych prac ze stygmatem „partyjnej nauki” doprowadziło nie tylko do wykluczenia marksizmu, ale szerzej – przyczyniło się do odstąpienia od refleksji konceptualnej. Większość historyków dziejów najnowszych utrzymuje, że ma podejście faktograficzne i pozytywistyczne, oparte na dążeniu do zebrania dużej liczby źródeł (których polscy historycy byli długo pozbawieni w czasach PRL-u), na ogół unikając nadmiernej problematyzacji czy konceptualizacji (Stobiecki 2002). Oprócz dyskwalifikacji marksizmu w nauce historycznej skupianie się na porządkowaniu tematów badawczych podług struktur, a nie zjawisk, oraz chęć opisanie ogromnej liczby źródeł zapewne również przyczyniły się do takiej koncepcji historii faktograficznej. Co ciekawe, Andrzej Chojnowski, polemizując z krytykami dorobku naukowego IPN, twierdził, że zarzut faktograficznego podejścia do badań historycznych można odnieść „do sporej części prac

⁹ Jest to oczywiście generalizacja i można wymienić różne książki wydawane przez IPN, które nie pasują do tego schematu. Skupiając się na monografiach wydawanych przez IPN do 2012 r., pokazałem jednak, że ich tematy zdecydowanie wpisują się w totalitarną narrację, wokół pary represje–opór (Behr 2017b).

»pisanych na stopień« w placówkach uniwersyteckich oraz w szkołach prywatnych» (Chojnowski 2012, s. 147).

—
Zamówienia ze strony państwa, czyli różne formy polityki historycznej, odgrywają ważną rolę w kształtowaniu badań nad historią najnowszą w Polsce od czasu jej powstania jako dyscypliny naukowej

Możemy też dostrzec, że zamówienia ze strony państwa, czyli różne formy polityki historycznej, odgrywają ważną rolę w kształtowaniu badań nad historią najnowszą w Polsce od czasu jej powstania jako dyscypliny naukowej. Jest to najprostsze zewnętrzne ograniczenie autonomii pola historiograficznego, polegające na alokacji środków finansowych lub zdefiniowaniu priorytetowych tematów badawczych. Nie można powiedzieć, że w III Rzeczypospolitej zamówienie to ma taki sam charakter jak w PRL lub porównywalną intensywność, ale da się zaobserwować pewne formy ciągłości w dążeniu do zachęcania do tworzenia i rozpowszechniania narracji historycznej zgodnie z oczekiwaniami władz poprzez powołanie instytucji zajmujących się produkcją mniej lub bardziej oficjalnej narracji. Co ciekawe, podobieństwo

między uwagą poświęconą historii przez te dwa ustroje jest podkreślane przez samych historyków, zarówno tych, którzy popierają politykę historyczną (Skibiński i in. 2011), jak i tych, którzy ją krytykują (Czyżewski 2017). Dzięki zamówieniom państwowym historia staje się nauką władzy, a historyk posługuje się swoją wiedzą fachową w służbie władzy. To właśnie to zapotrzebowanie na wiedzę fachową prowadzi do tworzenia pozaakademickich miejsc pracy, w ten sposób oferując historykom inne rodzaje karier. Tutaj widoczne stają się niejawnie transakcje między polem politycznym a polem historiograficznym.

ROZWÓJ BIEGUNA POZAAKADEMICKIEGO I FRAGMENTACJA POLA HISTORIOGRAFICZNEGO

Pisząc o instytucjach pozaakademickich, mam na myśli placówki naukowe (bądź częściowo naukowe), które powstały w ramach polityki historycznej, m.in.: IPN, Instytut Pileckiego, muzea poświęcone historii najnowszej, takie jak Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku, Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Instytucje te, choć zatrudniają historyków i mogą mieć istotny wkład do historiografii dziejów najnowszych, można określać jako pozaakademickie w tym sensie, że działają poza uniwersytetami i PAN-em. Mogą oczywiście współpracować z instytucjami akademickimi, ale ich budżet, zasady, na podstawie których działają, oraz zakres ich działalności (nie tylko nauka i edukacja, ale też stworzenie pewnej narracji), odróżniają je od typowych instytucji naukowych. W porównaniu z instytucjami akademickimi charakteryzują się mniejszą autonomią badaczy, ich działalność koncentruje się bowiem na tematach, dla których instytucje te zostały stworzone¹⁰.

Wzrost liczby instytucji publicznych odpowiedzialnych za politykę historyczną oraz miejsc, w których polityka ta jest kształtowana, przyspieszony od czasu powrotu PiS do władzy w 2015 r., idzie w parze z hybrydyzacją ról zawodowych historyków – łączących funkcje naukowca, doradcy politycznego i biurokraty. IPN

¹⁰ Nie wspominając już o możliwości wykluczenia badaczy w IPN-ie, o czym świadczą przypadki Krzysztofa Persaka i Adama Puławskiego (Behr 2020).

i jego organizacja urzędowa przyczyniły się do powstania historyków biurokratów, czyli historyków, którzy zarządzają Instytutem. Można również uznać za historyków biurokratów tych, którzy charakteryzują się wielopozycyjnością – zasiadaniem w różnych radach naukowych (IPN, Narodowa Rada Rozwoju, Instytut Pileckiego, muzea). W ten sposób wyspecjalizowali się oni w kształtowaniu polityki historycznej. Zajmowanie tych stanowisk, na ogół obsadzonych w wyniku nominacji ministerialnych lub parlamentarnych, pozwala im kontrolować alokację środków badawczych, a tym samym wzmacnia ich pozycję w polu naukowym na podstawie zewnętrznych zasobów.

Powstanie takich instytucji wpływa również na warunki pracy szeregowych pracowników. W IPN-ie różnią się one od tych w świecie akademickim: system stanowisk wzorowany jest na nomenklaturze urzędowej („specjalista”, „starszy specjalista”, „kierownik” itp.), obowiązują urzędowe godziny pracy, a awans zawodowy opiera się na stażu pracy. Kariera historyka w IPN-ie jest zatem oderwana od uzyskiwania tytułów naukowych (doktorat i habilitacja), które organizują karierę akademicką (dostęp do stanowiska adiunkta, następnie profesora).

Poniżej przedstawię kilka przykładów historyków biurokratów, które ilustrują istotne formy zawodowej hybrydyzacji.

Sławomir Cenckiewicz przeszedł do IPN-u w 2001 r., a w 2003 r. obronił doktorat na Uniwersytecie Gdańskim, gdzie pracował jako adiunkt w latach 2003–2005. Z IPN-u odszedł na krótko w 2006 r., po tym, jak został mianowany przewodniczącym Komisji ds. Likwidacji Wywiadu Wojskowego, powołanej przez pierwszy rząd PiS (2005–2007). Celem tej komisji była reorganizacja wywiadu wojskowego i ustalenie bezprawnych działań, które można przypisać jej członkom, w tym aktów współpracy z wywiadem sowieckim i rosyjskim. Pracował on wówczas na polecenie wiceministra obrony narodowej Antoniego Macierewicza. Macierewicz, mianowany ministrem obrony w utworzonym po wyborach w 2015 r. rządzie PiS, ponownie zaangażował Cenckiewicza, powierzając mu kierowanie Centralnym Archiwum Wojskowym i Wojskowym Instytutem Historycznym.

Andrzej Nowak, urodzony w 1960 r., jest profesorem historii na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Posiada znaczący kapitał symboliczny dzięki intensywnym i wczesnym działaniom publicystycznym: w latach 1994–2012 był redaktorem naczelnym czasopisma „Arcana”, uważanego za jeden z intelektualnych inkubatorów konserwatywnej prawicy. Nowak, wieloletni zwolennik polityki historycznej w wersji „monumentalnej” (czyli patriotycznej), a nie „krytycznej”, stał się znany szerokiej publiczności dzięki swoim interwencjom medialnym (Nowak 2001). Dlatego całkiem logiczne było, że w 2016 r. został powołany do rady naukowej IPN i przewodniczył sekcji „Kultura, tożsamość narodowa, polityka historyczna” Narodowej Rady Rozwoju, czyli kolegium ekspertów doradzających prezydentowi Andrzejowi Dudzie (PiS). Nowak zasiada również w radzie naukowej Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku, powołanej przez Ministerstwo Kultury po odwołaniu poprzedniego dyrektora.

W radzie naukowej tegoż muzeum zasiada także Jan Żaryn. Urodził się w 1958 r., studiował historię na Uniwersytecie Warszawskim. Od połowy lat osiemdziesiątych

Wzrost liczby instytucji publicznych odpowiedzialnych za politykę historyczną oraz miejsc, w których polityka ta jest kształtowana [...] idzie w parze z hybrydyzacją ról zawodowych historyków – łączących funkcje naukowca, doradcy politycznego i biurokraty

jest nauczycielem szkoły średniej i aktywnym członkiem Katolickiego Stowarzyszenia Wychowawców. Po uzyskaniu doktoratu w 1997 r. otrzymał stanowisko adiunkta w Instytucie Historii Polskiej Akademii Nauk. W IPN-ie rozpoczął pracę w 2000 r., zaś w 2003 r. znalazł zatrudnienie na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego. W 2006 r. w związku ze zmianą kierownictwa IPN Żaryn został powołany na stanowisko dyrektora Biura Edukacji Publicznej IPN. W IPN-ie promował pamięć o polskich „Sprawiedliwych”. Jego rodzice sami są „Sprawiedliwymi” uznanymi przez Instytut Jad Waszem, a Żaryn od dawna angażuje się w działalność Komitetu dla Upamiętnienia Polaków Ratujących Żydów. Jako publicysta udzielał się w wielu katolickich i konserwatywnych gazetach i czasopismach. W 2013 r. został redaktorem dodatku historycznego tygodnika „W Sieci”. W latach 2015–2019 był senatorem, wybranym przy wsparciu PiS. Bezsukcesyjnie ubiegał się o reelekcję. W 2020 r. został mianowany przez ministra kultury Piotra Glińskiego dyrektorem nowo utworzonego Instytutu Dziedzictwa Myśli Narodowej im. Romana Dmowskiego i Ignacego Jana Paderewskiego.

Chęć pełnienia funkcji historyka biurokraty nie jest specyfiką historyków o orientacji prawicowej, bliskich PiS-owi, o czym świadczą przykłady Dariusza Stoli i Pawła Machcewicza, studentów Marcina Kuli, który był promotorem ich prac doktorskich.

Stola, urodzony w 1963 r., obronił doktorat w Instytucie Historii PAN w 1994 r. Od tego roku jest pracownikiem ISP PAN, a w 2013 r. otrzymał tytuł profesora. Od 2014 do 2019 r. był dyrektorem Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Mimo że wygrał konkurs na kolejną kadencję, minister Gliński nie powołał go na to stanowisko, zarzucając mu zaangażowanie polityczne.

Machcewicz, urodzony w 1966 r., uzyskał doktorat w 1993 r. na Uniwersytecie Warszawskim, a następnie dołączył do ISP PAN. Jako publicysta udzielał się w wielu liberalnych gazetach i czasopismach („Gazeta Wyborcza”, „Polityka”). Był współtwórcą IPN-u, a w latach 2000–2006 – pierwszym dyrektorem Biura Edukacji Publicznej. W 2006 r. bezskutecznie kandydował do Kolegium IPN-u. Odszedł z Instytutu, a w 2008 r. przyjął funkcję głównego doradcy w gabinecie politycznym premiera Donalda Tuska, gdzie odpowiadał za projekt Muzeum Historii II Wojny Światowej w Gdańsku, którego był pierwszym dyrektorem. Machcewicz jest zresztą twórcą pomysłu Muzeum, które miało przedstawić historię wojny w kontekście międzynarodowym (Machcewicz 2017).

Prezentacja tych biogramów miała na celu podkreślenie, jak silne są podziały w tej dyscyplinie między „konserwatywnymi” i „liberalnymi” historykami¹¹. Środowisko jednak nie zawsze było tak podzielone, jak jest dzisiaj: na przykład Machcewicz i Żaryn współpracowali niegdyś w IPN-ie (Dudek 2011).

Poszczególne przypadki są o tyle interesujące, że ujawniają struktury pola. Polityka historyczna zaoferowała historykom, którzy są dość wyraźnie utożsamiani z jednym lub drugim obozem politycznym (bądź przynajmniej z pewną orientacją w polityce historycznej), możliwości kariery zawodowej charakteryzującej się wielopozycyjnością, która czyni ich w różnym stopniu historykami biurokratami.

¹¹ Przez te kategorie (konserwatyzm/liberalizm) chcę tylko zaznaczyć, że ci historycy są dość wyraźnie utożsamiani z odrębnymi orientacjami w polityce historycznej, co nie oznacza jednak, że są działaczami politycznymi bądź politykami. Można było oczywiście podać inne przykłady. Sądzę jednak, że wymienieni historycy reprezentują różne role i różne orientacje, które dość dobrze ilustrują profile historyków biurokratów.

Choć poszczególne przypadki różnią się, jeśli chodzi o pełnione funkcje: szefa urzędu (Cenckiewicz, Machcewicz, Żaryn), zaangażowanego doradcy (Nowak, Machcewicz), dyrektora muzeum (Machcewicz, Stola) i senatora (Żaryn), wszystkie stanowią przykłady odwoływania się do ekspertyz historycznych w celu legitymizacji polityki historycznej, przyczyniając się w ten sposób do rekonfiguracji relacji między polem politycznym a polem historiografii. Historycy ci są skłonni przyjąć hybrydowe role instytucjonalne i promować koncepcję wiedzy historycznej w służbie polityki pamięci w celach politycznych, które zresztą mogą być ze sobą sprzeczne: czym innym jest budowa patriotycznej świadomości historycznej, a czym innym krytyczna refleksja nad przeszłością. Upraszczając, koncepcja „patriotyczna” odpowiada raczej projektom „konserwatywnym” (Muzeum Powstania Warszawskiego) a koncepcja „krytyczna” jest bliższa projektów „liberalnych” (Muzeum POLIN, Muzeum II Wojny Światowej w swoim pierwotnym kształcie).

Obowiązki podejmowane przez historyków biurokratów powodują czasem konflikt między osobistą opinią historyka a oficjalnym stanowiskiem urzędnika państwowego. Ten konflikt związany jest z napięciem między koniecznym upowszechnianiem wiedzy historycznej a propagowaniem dyskursu państwowego, który niekoniecznie odpowiada osiągnięciom badawczym. Historycy biurokraci zajmują stanowiska władzy, które są niezbędne dla heteronomicznego bieguna pola historiograficznego, opierając się na heteronomicznych zasobach (w swojej działalności jako biurokraci są odpowiedzialni raczej przed władzą polityczną/państwową niż przed swoimi kolegami historykami), choć oczywiście można przypuszczać, że ich kapitał naukowy (rekonesans w polu naukowym) nie jest bez znaczenia dla władzy. Zasoby heteronomiczne zapewnione przez politykę historyczną pozwalają na kariery hybrydowe, które stanowią uzupełnienie lub alternatywę dla karier akademickich.

W tych warunkach jednym z głównych długoterminowych efektów polityki historycznej było wzmocnienie polaryzacji w polu historiograficznym. Autorytarnemu zwrotowi władzy po 2015 r. towarzyszyła dominacja historyków konserwatywnych nad funkcjami historyków biurokratów i jednoznaczna polityka historyczna. Bardziej otwartym zakwestionowaniem autonomii pola historiograficznego były zaś m.in. formy cenzury narracji rywalizujących z narracją państwową: ilustracją tego zjawiska jest nowelizacja ustawy o IPN z 2018 r. w imię walki z terminem „polskie obozy”, a także zmiany w kierownictwach Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku i Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN¹².

Udział zawodowych historyków w legitymizacji ograniczeń autonomii pola wydaje się zatem kluczowy, aby nie dopuścić do powstania wrażenia, że władza spoza pola ingeruje w jego regulację (Bourdieu 1976). Włączenie uczonych w służbę polityce historycznej pozwala na ukrycie najbardziej kontrowersyjnego aspektu tej polityki, jakim jest ograniczenie autonomii badań. Podziały w polu historiograficznym mogą się więc wydawać jedynie interpretacyjnymi lub ideologicznymi sporami

Obowiązki podejmowane przez historyków biurokratów powodują czasem konflikt między osobistą opinią historyka a oficjalnym stanowiskiem urzędnika państwowego

12 Zmiany w kierownictwie tych muzeów świadczą o niskim poziomie autonomii tych instytucji i braku porozumienia co do kierunku polityki historycznej, jaką powinno prowadzić państwo polskie.

(częstymi w polu naukowym), podczas gdy są wzmacniane przez instytucjonalizację państwowej polityki historycznej.

Dlatego też rekonfiguracje niejawnych transakcji między polem politycznym a polem historiograficznym powinny być oceniane również w świetle stosunkowo niezależnych przekształceń tego drugiego. Instytucjonalizacja oficjalnego bieguna produkcji historycznej preferowanego przez politykę historyczną stanowi ograniczenie, ale i zasób dla historyków, w szerszym ogólnym kontekście neoliberalnych reform szkolnictwa wyższego i nauki.

POLITYKA HISTORYCZNA A REDYSTRYBUCJA ZASOBÓW W POLU HISTORIOGRAFICZNYM

Zwiększając możliwości kariery pozaakademickiej, polityka historyczna pomogła historykom zmierzyć się z wyzwaniem braku miejsc pracy na uniwersytetach i niedofinansowaniem publicznych badań naukowych (Dakowska 2015). Natomiast pojawienie się znacznego sektora prywatnego szkolnictwa wyższego przyczyniło się do upowszechnienia wieloletniego zatrudnienia. Na początku XXI w. więcej niż jeden na dwóch nauczycieli akademickich był jednocześnie zatrudniony w prywatnej uczelni (Kwiek 2003). W tych warunkach powstanie IPN spowodowało, że dla historyków dziejów najnowszych pojawiła się atrakcyjna alternatywa, zarówno finansowa (początkowo wynagrodzenia były znacznie wyższe od wynagrodzeń pracowników uczelni, które od tego czasu wzrosły¹³), jak i zawodowa, ponieważ badacze nie są tam zobowiązani do prowadzenia zajęć. Podczas gdy reformy neoliberalne doprowadziły do uogólnienia oceny produktywności naukowców na podstawie kryteriów bibliometrycznych (parametryzacja), praca w IPN stanowi atrakcyjną alternatywę dla kariery akademickiej.

Widzimy więc, jak efekty przemian w szkolnictwie wyższym i w nauce z jednej strony, a w polityce historycznej z drugiej strony mogły przyczynić się do instytucjonalizacji oficjalnego i pozaakademickiego bieguna badawczego w historii. Względna utrata atrakcyjności kariery akademickiej oraz niedobór stałych środków finansowych na badania, przy jednoczesnym przeznaczaniu dużych kwot na IPN, muzea lub inne instytucje pozaakademickie, znacznie zmieniły możliwości kariery dla historyków. Ponadto powszechne stosowanie takich instrumentów, jak bibliometria i finansowanie badań na podstawie projektów naukowych, wzmocniło dychotomię między badaczami akademickimi, którzy są silnie zachęcani do ubiegania się o finansowanie z europejskich i polskich grantów (wyniki tych ostatnich są stale weryfikowane zgodnie z międzynarodowymi kryteriami oceny), a badaczami zatrudnionymi w instytucjach pozaakademickich, względnie wolnymi od ograniczeń wynikających z wza-

Widzimy więc, jak efekty przemian w szkolnictwie wyższym i w nauce z jednej strony, a w polityce historycznej z drugiej strony mogły przyczynić się do instytucjonalizacji oficjalnego i pozaakademickiego bieguna badawczego w historii

¹³ Wynagrodzenia pracowników IPN zostały zamrożone po 2008 roku ze względu na niewielki wzrost budżetu od tego dnia. Dziękuję Krzysztofowi Persakowi za to spostrzeżenie. Z drugiej strony nie wiem, czy duży wzrost budżetu IPN od 2016 roku spowodował wzrost wynagrodzeń.

jemnej oceny merytorycznej¹⁴, w dużej mierze finansowanymi z budżetu państwa i względnie odizolowanymi od międzynarodowej wymiany naukowej. Nie chodzi tu o idealizację świata akademickiego i kryteriów przydzielania środków na badania. Kryteria doskonałości naukowej promowane przez agencje finansujące badania, takie jak Narodowe Centrum Nauki (NCN), tworzą standardy na wzór anglosaski, który ma potencjalnie efekty wykluczające (np. w przypadku tematów badawczych lub metod uznanych za peryferyjne). Ma to szczególne znaczenie w środkowo- i wschodnioeuropejskich przestrzeniach akademickich, które są bardziej zależne od modeli anglosaskich niż np. francuska przestrzeń akademicka (Sigman i in. 2014).

Polityka historyczna może zatem stanowić argument dla historyków, którzy chcą zakwestionować te międzynarodowe standardy. Mirosław Szumiło, dyrektor Biura Badań Historycznych IPN w latach 2016–2017, skrytykował NCN w następujący sposób:

Przyznawanie grantów jest uzależnione od aktualnie obowiązujących wzorców i kierunków na zachodzie Europy. Popularne są politycznie poprawne zagadnienia, przede wszystkim gender. W kulturze, historii, sztuce i literaturze szuka się wątków genderowych. W różnych dziedzinach nauki szuka się wątków homoseksualnych i potwierdzenia, że wszelkiego rodzaju mniejszości seksualne odgrywały istotną rolę w historii. Genderyzm w nauce stara się przekonywać nas, że mniejszości seksualne nie są niczym dziwnym. Jeżeli zaproponowałbym grant zatytułowany „Żydówki lesbijki na Mazowszu i Podlasiu”, to zapewne otrzymałbym na niego duże dofinansowanie, bo w jednym temacie zawarłbym trzy mniejszości. To oczywiście ironia, ale tak naprawdę to wygląda. Doszukiwanie się antysemityzmu i wszelkiej ksenofobii – polskiej, europejskiej, chrześcijańskiej należy także do modnych tematów¹⁵.

Dzięki polityce historycznej historycy o pozytywistycznym podejściu, którzy zajmują się historią Polski, narodową, mało docenioną w polityce grantowej, która faworyzuje podejście porównawcze i interdyscyplinarne, a więc historycy mniej zdolni do rywalizacji w polu naukowym, które stało się bardziej umiędzynarodowione i konkurencyjne, otrzymali alternatywne możliwości kariery w pozaakademickich instytucjach, w heteronomicznym biegunie pola historiograficznego. Historycy ci wydają się jednak dominować na rynku popularnonaukowym, gdzie historia polityczna i wojskowa jest bardziej atrakcyjna dla wydawców i czytelników. Nawet jeśli nie zajmują stanowiska akademickiego, jak np. obecny dyrektor IPN Jarosław Szarek, to historycy biurokraci, którzy zdobywali doświadczenie głównie w IPN, mogą mieć pewien wpływ na sprawy dyscypliny. Ponieważ IPN ma budżet kilkakrotnie większy niż budżet Polskiej Akademii Nauk i instytutów akademickich, odgrywa on ważną rolę w finansowaniu badań historycznych poprzez organizację konferencji i setki publikacji rocznie.

W rezultacie instytucje pozaakademickie są znacznie hojniej finansowane niż instytucje akademickie, które z kolei są zachęcane do ubiegania się o finansowanie

14 Na przykład Fundacja Science Watch Polska w czerwcu 2020 r. krytykowała „niejawne konkursy” w Instytucie Pileckiego, zwłaszcza w zakresie „stosunków polsko-żydowskich”: https://sciencewatch.pl/index.php/191-niejawne-konkursy-w-instytucji-pileckiego#_ftn1.

15 <https://wpolityce.pl/polityka/386124-nasz-wywiad-dr-hab-szumilo-ipn-polityka-grantowa-w-polskiej-nauce-sluzzy-politycznej-poprawnosci>.

przyznawane na podstawie wysoce konkurencyjnej procedury selekcji. Sytuacja ta prowadzi, w kontekście „dobrej zmiany”, do zakłócenia konkurencji, która faworyzuje naukowców najbardziej odpowiadających orientacji historiograficznej bronionej przez władzę polityczną.

Zarysowany tu schematyczny podział pola historiograficznego na biegun pozaakademicki (heteronomiczny) i akademicki (autonomiczny) nie odnosi się do ustalonej równowagi sił. Trwająca walka, w której wyzwaniem dla każdego bieguna jest narzucenie swojej koncepcji historii, czyli „prawdy naukowej” (Bourdieu 1976), jest również walką o instytucjonalną władzę nad dyscypliną. Pozycje utrzymane w pozaakademickich instytucjach naukowych, edukacyjnych i kulturowych pozwalają kontrolować alokację istotnych środków publicznych (finansowanie badań, granty, stypendia itp.), a więc dają pewną władzę w polu naukowym. Co więcej, metody alokacji środków na badania nad projektami, których definicja ostatecznie zależy od ministerstwa, mogą ewoluować w kierunku bardziej korzystnym dla historyków z bieguna pozaakademickiego¹⁶.

Reformy sektora szkolnictwa wyższego i nauki, inspirowane ideologią neoliberalną, doprowadziły do zwiększenia się konkurencji o stanowiska i finansowanie w polu naukowym. Mogły doprowadzić do marginalizacji historiografii narodowej, która była niezbyt umiędzynarodowiona¹⁷, ale polityka historyczna zaoferowała jej alternatywne możliwości rozwoju. Warunki niejawnej wymiany, ustalonej między frakcją pola historiograficznego a władzą polityczną, polegają na zabezpieczeniu zasobów publicznych dla historii najnowszej poprzez instytucje pozaakademickie, takie jak IPN¹⁸. Biurokratyczne funkcjonowanie tych instytucji pozwala również na pewną grę z zasadami oceny w zakresie przyznawania środków na badania, rekrutacji naukowców i oceny ich zdolności naukowych. Pozwala to historykom, którzy są marginalizowani w polu akademickim, na osiągnięcie kariery w alternatywny sposób. Z drugiej strony heteronomiczny biegun pola historiograficznego promuje historię narodową, odpowiadającą oczekiwaniom władzy politycznej, zachowując jednocześnie pozory względnej neutralności naukowej: historycy tego bieguna mają tytuły naukowe, a ich publikacje są recenzowane.

Spojrzenie na debaty historiograficzne i politykę historyczną przez pryzmat socjologii pól pozwala uwypuklić polityczną rolę, jaką w tych debatach odgrywają historycy; rolę, która przez wyraźne przeciwstawienie nauki i polityki mogłaby być minimalizowana. Przedstawienie dwóch wymiarów, wertykalnego (państwowa instrumentalizacja historii) i horyzontalnego (rola historyków w tej instrumentalizacji), ma na celu pokazanie, jak polityka historyczna kształtuje pole historiograficzne,

16 W 2019 r. decyzja o podniesieniu rangi czasopism wydawanych przez IPN w systemie oceny naukowej została podjęta bezpośrednio przez gabinet ministra nauki i szkolnictwa wyższego wbrew decyzji komitetu niezależnych ekspertów, <https://oko.press/lista-czasopism-naukowych-polityczne-wpisy-kurioza-pomyłki-i-błędy/>.

17 Wskaźnikiem słabszego umiędzynarodowienia prac „klasycznej” historii narodowej w porównaniu z pracami w nurcie społecznej historii komunizmu (np. Marcina Zaremby i Małgorzaty Mazurek) są ramy teoretyczne i zgromadzona bibliografia.

18 Ten rodzaj wymiany nie jest specyficzny ani dla przypadku Polski, ani dla przypadku historii najnowszej: ramy analityczne, których używam, inspirowane przez Bourdieu i Dobry, mogą być zastosowane do wielu innych zjawisk. Po prostu zaproponowałem tu studium przypadku, który przybiera określone formy.

w ramach którego wywołuje ona istotne efekty w zakresie legitymizacji zawodowej i redystrybucji zasobów. Polityka historyczna składa się z relacji wymiany, niejawnych transakcji, ustalonych między polem politycznym a polem historiograficznym. Jednocześnie stanowi ona uzasadnienie dla tej szczególnej zależności: państwo polskie powinno bronić swoich interesów na arenie międzynarodowej i kształcić historyczną świadomość swoich obywateli. Historia staje się zatem nauką o władzy, czego nie można wyjaśnić wyłącznie poprzez aksjologiczne preferencje aktorów.

BIBLIOGRAFIA

- Behr, V. (2015). *Genèse et usages d'une politique publique de l'histoire. La „politique historique” en Pologne. Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 46, 21–48.
- Behr, V. (2017a). *Science du passé et politique du présent en Pologne : l'histoire du temps présent (1939–1989), de la Genèse à l'Institut de la Mémoire Nationale*. Rozprawa doktorska. Université de Strasbourg.
- Behr, V. (2017b). Historical policy-making in post-1989 Poland: a sociological approach to the narratives of communism. *European Politics and Society*, 18, 81–95.
- Behr, V. (2020). La politique publique de l'histoire et le „bon changement” en Pologne. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 51, 73–103.
- Berger, S., Lorenz, C. (red.) (2010). *Nationalizing the Past: Historians as Nation Builders in Modern Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2, 88–104.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil.
- Chojnowski, A. (2012). IPN widziany oczyma Antoniego Dudka. *Dzieje Najnowsze*, 4, 141–152.
- Czyżewski, A. (2007). *Proces destalinizacji polskiej nauki historycznej w drugiej połowie lat 50. XX wieku*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Czyżewski, A. (2017). Pesymizm sprzecznych tez, czyli co dalej? Kilka uwag o „Forum historyków dziejów najnowszych” (Warszawa 10.12.2016 r.). *Sensus Historia*, 24, 265–276.
- Czyżewski, A., Nowinowski, S.M., Stobiecki, R., Żelazko, J. (red.) (2012). *Bez taryfy ulgowej: dorobek naukowy i edukacyjny Instytutu Pamięci Narodowej 2000–2010*. Łódź: IPN.
- Dakowska, D. (2015). Between competition imperative and Europeanisation: the case of Higher Education reform in Poland. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 69, 129–141.
- Dobry, M. (red.) (2000). *Democratic and Capitalist Transitions in Eastern Europe: Lessons for the Social Sciences*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Dobry, M. (2009). *Sociologie des crises politiques: la dynamique des mobilisations multisectorielles*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Dudek, A. (2011). *Instytut: osobista historia IPN*. Warszawa: Wydawnictwo Czerwone i Czarne.
- Engelking, B., Grabowski, J. (red.) (2018). *Dalej jest noc: losy Żydów w wybranych powiatach okupowanej Polski*. Warszawa: Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów.
- Fik, M. (red.) (1996). *Spór o PRL*. Kraków: Znak.
- Hartog, F., Revel, J. (red.) (2001). *Les usages politiques du passé*. Paris: Éditions de l'EHESS.
- Heredia, M., Kirtchik, O. (2010). La notion de „champ” à l'épreuve de l'histoire sociale comparée : les sciences économiques en Russie et en Argentine. *Social Science Information*, 49 (4), 585–613.
- Holzer, J. (1984). „Solidarność” 1980–1981. *Geneza i historia*. Paryż: Instytut Literacki.
- Hübner, P. (1987). Przebudowa nauk historycznych w Polsce (1947–1953). *Przegląd Historyczny*, 78 (3), 451–481.
- Israël, L., Mouralis, G. (red.) (2014). *Dealing with Wars and Dictatorships: Legal Concepts and Categories in Action*. The Hague: Springer.

- Jarosz, D. (2014). Post-1989 historiography's distorted image of the relation between authorities and society in Poland during the period from 1944 to 1989. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 2, 215–240.
- Kersten, K. (1990). *Narodziny systemu władzy, Polska 1943–1948*. Poznań: SAWW.
- Kott, S., Kula, M., Lindenberg, Th. (red.) (2006). *Socjalizm w życiu powszednim. Dyktatura a społeczeństwo w NRD i PRL*. Warszawa: TRIO.
- Kruszyński, M., Łukasiewicz, S., Mazur, M., Poleszak, S., Witek, P. (red.) (2016). *Klio na wolności. Historiografia dziejów najnowszych w Polsce po 1989 roku*. Lublin: IPN.
- Kula, M. (2011). *Naród, historia i... dużo kłopotów*. Kraków: Universitas.
- Kwiek, M. (2003). Academe in transition: Transformations in the Polish academic profession. *Higher Education*, 45, 455–476.
- Lagrou, P. (2003). L'histoire du temps présent en Europe depuis 1945, ou comment se constitue et se développe un nouveau champ disciplinaire. *Revue pour l'histoire du CNRS*, 4–15.
- Lebaron, F. (1996). *Les économistes français entre science et politique : contribution à une sociologie de la culture économique*. Paris: École des hautes études en sciences sociales.
- Machcewicz, P. (2012). *Spory o historię 2000–2011*. Kraków: Znak.
- Machcewicz, P. (2017). *Muzeum*. Kraków: Znak.
- Mink, G., Neumayer, L. (red.) (2013). *History, Memory and Politics in Central and Eastern Europe: Memory Games*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nowak, A. (2001). Westerplatte czy Jedwabne. *Rzeczpospolita*, 1.08.2001.
- Nowinowski, S.M., Pomorski, J., Stobiecki, R. (red.) (2008). *Pamięć i polityka historyczna: doświadczenia Polski i jej sąsiadów*. Łódź: IPN.
- Paczkowski, A. (red.) (2017). *Rozliczanie totalitarnej przeszłości: zbrodnie, kolaboracja i symbole przeszłości*. Warszawa: ISP PAN.
- Persak, K. (2009). *Mutations et usage public de l'historiographie polonaise de la seconde moitié du XXe siècle*. W: S. Combe (red.), *Archives et histoire dans les sociétés post-communistes* (s. 259–265). Paris: La Découverte.
- Pleskot, P. (2010). *Intelektualni sąsiedzi: kontakty historyków polskich ze środowiskiem „Annales” 1945–1989*. Warszawa: IPN.
- Poupeau, F. (2003). *Une sociologie d'État : l'école et ses experts en France*. Paris: Raisons d'agir.
- Romek, Z. (2010). *Cenzura a nauka historyczna w Polsce 1944–1970*. Warszawa: Neriton.
- Roszkowski, W. (1989). *Najnowsza historia Polski 1918–1980*. London: Polonia Book Fund.
- Rutkowski, T.P. (2007). *Nauki historyczne w Polsce 1944–1970: zagadnienia polityczne i organizacyjne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sapiro, G. (1999). *La guerre des écrivains : 1940–1953*. Paris: Fayard.
- Sapiro, G. (2009). Modèles d'intervention politique des intellectuels. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 8–31.
- Seton-Watson, R.W. (1922). *The Historian as a Political Force in Central Europe: on Inaugural Lecture Delivered on 22 November 1922*. London: School of Slavonic Studies in the University of London, King's College: Eyre and Spottiswoode.
- Sigman, C., Cîrstocea, I., Dakowska, D. (red.) (2014). Les transformations des espaces académiques centre-est-européens depuis 1989. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 45.
- Skibiński, P., Wiścicki, T., Wysocki M. (red.) (2011). *Historycy i politycy: polityka pamięci w III RP*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Smoczyński, R., Zarycki, T. (2017). *Totem inteligencji. Arystokracja, szlachta i ziemiaństwo w polskiej przestrzeni społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stobiecki, R. (2002). *Reaktualizacja mitu historii „prawdziwej” w historiografii polskiej po 1989 r.* W: *Pamiętnik XVI Powszechnego Zjazdu Historyków we Wrocławiu* (s. 11–23). Toruń: Adam Marszałek.
- Stobiecki, R. (2005). *Klio na wygnaniu: z dziejów polskiej historiografii na uchodźstwie w Wielkiej Brytanii po 1945 r.* Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

- Stobiecki, R. (2007). *Historiografia PRL: ani dobra, ani mądra, ani piękna... ale skomplikowana*. Warszawa: TRIO.
- Stobiecki, R. (2015). *To be a Polish historian in exile: semantic and methodological remarks*. W: M. Zadencka, A. Plakans, A. Lawaty (red.), *East and Central European History Writing in Exile 1939–1989* (s. 190–202). Leiden i Boston: Brill Rodopi.
- Stola, D., Persak, K. (red.) (2012). *PZPR jako machina władzy*. Warszawa: IPN, ISP PAN.
- Warczok, T., Zarycki, T. (2016). *Gra peryferyjna. Polska politologia w globalnym polu nauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zaremba, D., Brzostek, B. (2006). Polska 1956–1976: w poszukiwaniu paradygmatu. *Pamięć i Sprawiedliwość*, 2, 25–37.
- Zarycki, T., Smoczyński, R., Warczok, T. (2017). The roots of Polish culture-centered politics: Toward a non-purely cultural model of cultural domination in Central and Eastern Europe. *East European Politics and Societies*, 31, 360–381.

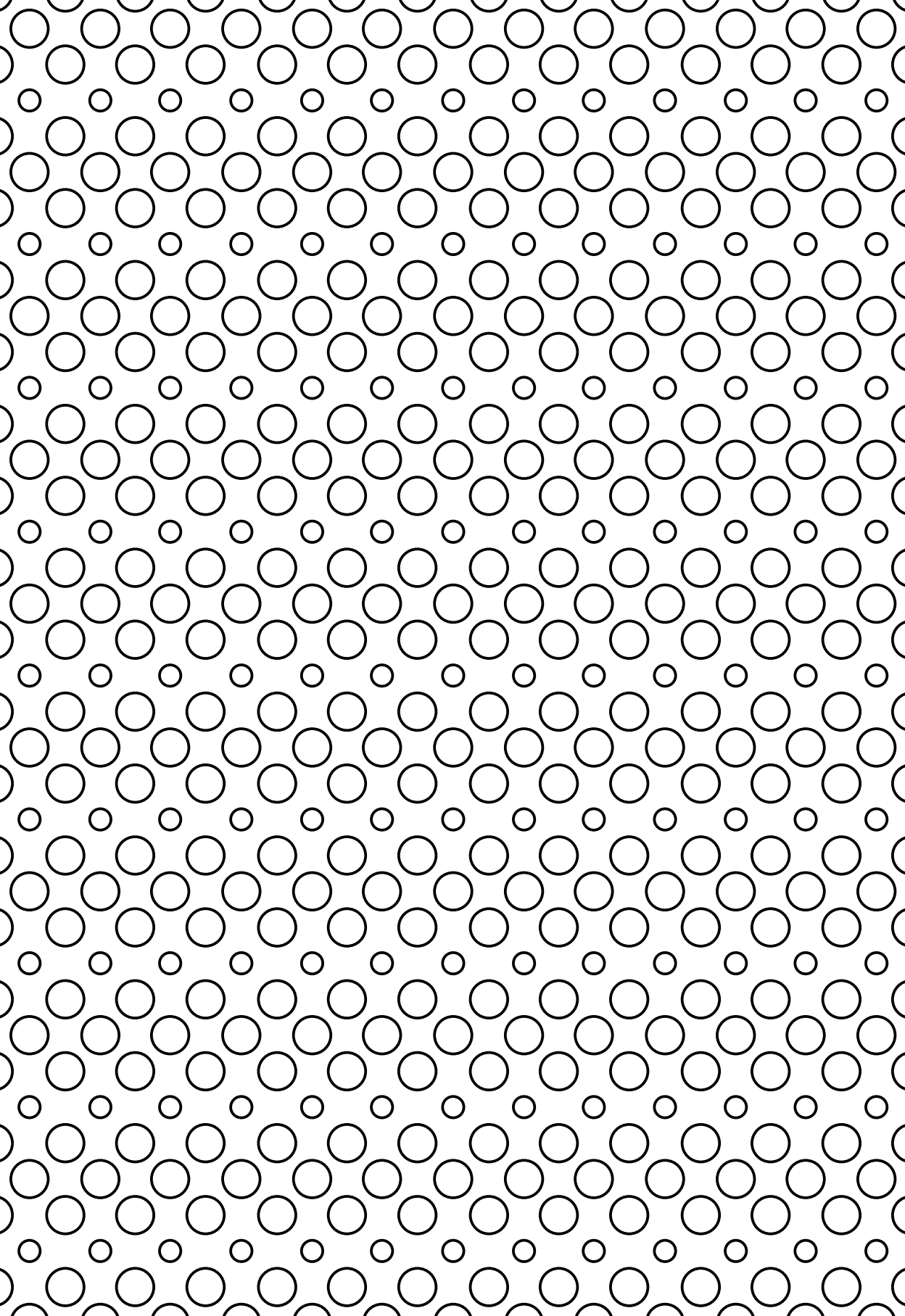
Between Science and Politics: Contemporary History as a Battlefield

Abstract: The approach to historiographic debates and historical policy through the prism of field theory allows us to emphasise the political role that historians play in these debates, a role that a stark contrast between scholarship and politics would tend to minimise. The articulation of two dimensions, vertical (the state instrumentalisation of history) and horizontal (historians' contributions to that instrumentalisation), aims at showing how memory politics shapes the historiographic field, within which it has significant effects in terms of the professional legitimisation and redistribution of resources. Historical policy consists of exchange relations and implicit transactions, established between the political field and the historiographic field. Therefore, history becomes a science of government.

Keywords: Contemporary history; memory politics; sociology of fields; sociology of politics.



**Z OSTATNIEJ
CHWILI**



NOWA USTAWA, NOWA
UCZELNIA. PRZEMYŚLENIA
PO DWÓCH LATACH OD PRZYJĘCIA
KONSTYTUCJI DLA NAUKI,
PO ROKU OD PRZYJĘCIA
STATUTU I PO TRZECH
MIESIĄCACH PANDEMII

Anna Giza*
Anna Karwińska**
Maria Zielińska***

Przygotowując do wydania rocznik „Kultury i Rozwoju” poświęcony wyższym szkołom, uznaliśmy, że musi się w nim znaleźć materiał poświęcony refleksji nad tym, jak odnajdują się one w nowej, trudnej sytuacji. Jesteśmy bowiem dwa lata po przyjęciu przez Sejm nowej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Prace nad ustawą zakrojono i przeprowadzono z rozmachem, angażując w nie znaczącą część środowiska akademickiego. Na pewno wszyscy mamy też świeżo w pamięci proces przygotowywania na naszych uczelniach nowych statutów, który był sprawdzianem zaangażowania i gotowości na zmiany naszych społeczności, a także przysłowiowym papierkiem lakmusowym mniej lub bardziej jawnych różnic interesów i oczekiwań. Wreszcie, w trakcie pierwszych doświadczeń sprawdzających „w działaniu” przyjęte rozwiązania uczelnie musiały zmierzyć się z COVID-19.

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KIR.2019.7.11

Nie miałyśmy czasu ani środków na zrobienie dużych badań – na pewno za jakiś czas takowe się pojawią; można też założyć, że Ministerstwo przeprowadzi porządną ewaluację nowej ustawy i procesu jej wdrażania. Zdecydowałyśmy się przeprowadzić niewielką jakościową sondę – wywiady pogłębione z sześcioma pracownikami różnych uczelni, którzy w czasie prac nad ustawą i jej wdrażania pełnili kierownicze funkcje¹, w większości angażowali się też w dyskusje środowiskowe poprzedzające przyjęcie ustawy, a także zarządzają uczelnią w czasie pandemii. Wszystkie uczelnie, na których pracują nasi respondenci, to uniwersytety, w tym jeden ekonomiczny; obok dużych uczelni reprezentowane są też dwie uczelnie mniejsze. Dla zachowania anonimowości nie podajemy, jakie to uczelnie: zbyt łatwo dałoby się wówczas zidentyfikować rozmówców.

Nasi respondenci są, z metodologicznego punktu widzenia, *par excellence* kluczowymi informatorami: ich przemyślenia i doświadczenia mają wyjątkową wagę. Prof. Stefan Nowak zwykł mawiać, że dla prawdziwego zrozumienia czasem lepiej jest porozmawiać z kilkoma *Key Informers* niż zrobić sondaż na 10 000 próbie. Jesteśmy przekonane, że to jest właśnie taka sytuacja.

Wywiady trwały 1–1,5 godziny, zrealizowałyśmy je w drugiej połowie maja: są one więc naprawdę „z ostatniej chwili”; oczywiście przeprowadzane były online, wypowiedzi spisane (choć pozwoliłyśmy sobie je zredagować), a podsumowanie zostało wszystkim naszym rozmówcom wysłane do uzupełnień i akceptacji. Trzeba podkreślić, że zgromadzony materiał prezentuje opinie i punkty widzenia uczestników wydarzeń, którzy w dodatku na żywo, w trakcie wywiadu, przywoływali w pamięci wydarzenia sprzed wielu miesięcy: możemy więc spodziewać się drobnych nieścisłości w datach czy kolejności różnych faktów. Uznaliśmy, że nie ma potrzeby ich korygować, bo wartość naszych rozmów leży w poznaniu różnych opinii, perspektyw i interpretacji: nie jest to sprawozdanie, lecz spojrzenie przez pryzmat własnego doświadczenia.

To, co usłyszałyśmy od osób wyjątkowo zaangażowanych w proces zmian, traktujemy nie tylko jako zwiad badawczy, ale również jako zaproszenie do monitorowania *ongoing* procesów uruchomionych przez nowe rozwiązania prawne. To

* Prof. dr hab. Anna Giza, Uniwersytet Warszawski, giza.anna.m@gmail.com.

** Prof. dr hab. Anna Karwińska, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, karwinsa@uek.krakow.pl.

*** Dr hab. prof. UZ Maria Zielińska, Uniwersytet Zielonogórski, m.zielinska@is.uz.zgora.pl.

1 Czterech rozmówców są prorektorami, a dwaj dziekanami; dwoje rozmówców kandyduje na rektora.

prawdziwe laboratorium zmiany społecznej: grzechem byłoby nie wykorzystać tej szansy nie tylko po to, by lepiej poznać funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego, ale dla lepszego zrozumienia zmiany społecznej w ogóle.

Wywiady są dosłownie „z pierwszej ręki”. Jak wspominałyśmy, wszyscy nasi respondenci bez wyjątku w czasach przygotowywania i wdrażania ustawy pełnili na swoich uczelniach ważne funkcje, a niektórzy dodatkowo angażowali się w prace Narodowego Kongresu Nauki; i nadal pozostają na swoich stanowiskach, zmagając się z wdrażaniem rozwiązań statutowych na swoich uczelniach i dodatkowo przystosowując ich działanie do warunków pandemii (co jest ogromnym wyzwaniem, szczególnie dla osób odpowiedzialnych za dydaktykę i studentów). W rozmowach z nimi dawało się wyraźnie odczuć, że są bardzo zaangażowani w rozwój swoich uczelni, mają poczucie misji i odpowiedzialności za jej przyszłość – wierząc jednocześnie, że uczelnie mają ogromne znaczenie dla przyszłości kraju. Nie ulega też wątpliwości, że rozmawialiśmy z osobami, które o uczelniach – nie tylko polskich – wiedzą dużo, interesują się stosowanymi w świecie rozwiązaniami i które są realistami: dostrzegają trudności, zróżnicowanie postaw i interesów różnych grup pracowników, nierówne siły wielkich, renomowanych uniwersytetów i mniejszych uczelni. W zasadzie nikt nie oczekuje cudów, mimo to dawało się odczuć mniejsze lub większe rozczarowanie – głównie sposobem, w jaki do reformy podchodzi większość pracowników uczelni. Wszyscy wierzą w sensowność i potrzebę zmian, wszyscy wiązali duże nadzieje z reformą: u niektórych pojawia się jednak poczucie, że „wiatr jest za silny”.

PODŁOŻE ZMIAN: CELE WŁADZ PUBLICZNYCH, CELE ŚRODOWISKA

Zmiana koni w trakcie przeprawy

Poczucie nieuchronności i niezbędności zmian „wisało w powietrzu” od dłuższego czasu, jeszcze za ekipy Barbary Kudryckiej, a potem Leny Kolarskiej-Bobińskiej.

Geneza pomysłu na Konstytucję dla Nauki ma długą historię. Początki tej koncepcji powstały na początku rządów Platformy. Wtedy działał na rzecz reformowania nauki prof. Woźnicki. Trochę zrobiono za czasów minister Kudryckiej, ale to nie były jakieś systematyczne dokonania. Dopiero objęcie resortu przez Gowina zmieniło sytuację. Gowin uważał, że remedium na słabości gospodarcze powinno wiązać się z nauką. Widział to tak, że wszelkie innowacje czy w dziedzinie techniki, czy medycyny powinny być wypracowane przez instytucje naukowe, a potem „włożone” w procesy gospodarcze. [...] Mając taką intuicję, Gowin poprosił różne instytucje o przygotowanie raportów [...]. Jeden z tych raportów przygotowany był przez Komisję Europejską, duże opracowanie przygotowane przez 10 ekspertów, profesorów zajmujących się zarządzaniem zmianami na uniwersytetach. W tym raporcie wskazano na rozmaite bolączki szkół wyższych (nr 3).

Zaczyn zmian podobnie widzą inni respondenci, wskazując na dwa kluczowe momenty: „rządy Kudryckiej”, kiedy tematem wiodącym stało się niedopasowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy, i „rządy Gowina”, kiedy na plan pierwszy wysunęła się „niska jakość nauki” i nasza słaba obecność w nauce światowej (i rankingach). W obu przypadkach są to momenty *zmiany celów*: w pierwszym okresie po 1989 roku od uczelni oczekiwano radykalnego i szybkiego podniesienia poziomu

wykształcenia Polaków, czyli szerokiego otwarcia wrót uczelni; za Kudryckiej pojawia się motyw „odpowiadania na potrzeby rynku pracy”, a za Gowina – wzmacniania pozycji Polski zarówno poprzez wysoką pozycję nauki, jak dostarczanie innowacji do gospodarki. Okres pierwszy został skomentowany tak:

[...] cała ta krytyka, że nie kształcimy na rynek pracy, że nie odpowiadamy na potrzeby, że złe kształcenie, była zupełnie w oderwaniu od danych i badań. Dopiero system ELA łączący dane o absolwentach z danymi ZUS pokazał, że to nieprawda, że absolwenci znajdują pracę i dobrze sobie w niej radzą – oczywiście nie wszyscy równie dobrze, ale nie ma mowy o fabrykowaniu bezrobotnych (nr 5).

Podobnie konstruktywna jest wypowiedź podkreślająca efektywność wdrażanych „za Kudryckiej” rozwiązań:

[...] osiągnięciem poprzedniej ustawy była wymiana w obrębie Erasmusa, czyli umiędzynarodowienie studentów. [...] Po drugie – podjęte zostały wówczas próby dostosowania kształcenia do wymogów rynkowych i zapotrzebowania społecznego, na co wskazywały zmiany w rekrutacji na kierunki humanistyczne i techniczne (nr 6).

Ten sam respondent podkreśla również, że

[...] nie można krytykować całego rozwoju naukowego przed ustawą Gowina. Ten rozwój naukowy był bardzo nierówny – w jednych dziedzinach, szczególnie tych technicznych, równaliśmy do najlepszych na świecie, w innych dziedzinach odstawaliśmy. Ocena tego obszaru jest trudna i niejednoznaczna, ale nie można powiedzieć, że przedtem na uczelniach nic dobrego się nie działo (nr 6).

Słowa krytyki z okresu Gowina respondent z uniwersytetu ekonomicznego komentuje lapidarnie:

Było trochę tak: „Murzyn zrobił swoje i może odejść”. [Uczelnie ekonomiczne] miały swoje 5 minut, kiedy potrzeba było kadr do banków, menadżerów itd. I tu był okres świetności. W trakcie prac nad nową ustawą uczelnie ekonomiczne, moim zdaniem, wręcz denerwowały p. Ministra. Ile razy mówił o uczelniach ekonomicznych, to podkreślał, że ten „współczynnik Gowina” mamy zły. A my uczyliśmy bardzo ekonomicznie [...]: dużo studentów i dużo absolwentów wysyłanych na rynek pracy! (nr 3).

Mówiąc najogólniej, *poczucie niezbędności reform* w środowiskach władzy publicznej wyrastało ze zmiany celów, których realizacji oczekiwało się od uczelni. Jest oczywiste, że z perspektywy innych, nowych celów działanie uczelni wydaje się wadliwe – bo jest nastawione na poprzedni azymut. O zmianie celów jednak nie dyskutowano, a ostrość i jednostronność krytyki wzmacniały poczucie, że oto zbliżamy się do katastrofy, więc reforma jest pilnie potrzebna. Dwie respondentki (nr 2 i nr 5) wspomniały, że podczas prezentacji trzech projektów założeń do reformy (idzie o projekty, które wygrały ogłoszony przez MNiSW konkurs – potocznie określane projektami Kwieka, Izdebskiego i Instytutu Allerhanda) z sali padło pytanie o cele, którym te projekty służą. Prowadzący odpowiedział, że cele nie mają tu nic do rzeczy i nie ma sensu o nich dyskutować.

Cele własne uczelni

W tej dyskusji nie było jasne, czy – a jeśli tak, to jakie – cele widzą dla siebie same uczelnie:

Wreszcie, polskie uniwersytety nie odpowiadały sobie na pytanie, jakimi instytucjami chcą i powinny być [...]. Rozmowy, które Gowin prowadził z rektorami, ujawniały, że rektorzy nie byli partnerami. Byli reaktywni, ale nie wnosili własnych konceptów, własnych idei. To paradoks, bo oddawali inicjatywę stronie ministerialnej (nr 3).

Dyskusję próbowały podejmować też środowiska krytyczne wobec reformy, sytuacja jednak była uformowana tak, że łatwo było ją zdezwauować jako np. wyraz samoobrony środowisk słabych naukowo, które nie chcą się zgodzić na podniesienie poprzeczki albo popełniają rzeczowe i logiczne błędy w argumentacji; specjalna analiza przeprowadzona odnośnie do sytuacji grantowej nauk humanistycznych dowodziła, że nie jest prawdą, jakoby humanistyka miała mniejsze szanse na pozyskiwanie grantów (inna sprawa, że były one mniejsze, a ponadto – jak te z NPRH – przez jakiś czas niewliczane do algorytmu). Kształtowała się sytuacja – jak to wspomina jeden z respondentów – ścierania się sił modernizacyjnych i zachowawczych: [...] *dominowało utylitarne podejście do uczelni (rynek pracy, innowacje dla gospodarki), nastąpiło obniżenie i zanegowanie roli uczelni jako miejsca formacji intelektualnej* (nr 5). W tej sytuacji próba odwoływania się do formatywnej roli uniwersytetu brzmiała jak próba powrotu do przeszłości. W tym kontekście warto przywołać wątki dotyczące przywództwa, które również pojawiały się w wywiadach:

Zwłaszcza ważne są pewne cechy przywódcze rektorów, a odwaga, akceptowanie ryzyka, podejmowanie szybkich decyzji to nie były mocne strony rektorów w polskich uniwersytetach. Silny kolegalizm, ale nie czerpanie mądrości z dyskusji grupowej, tylko unikanie indywidualnej odpowiedzialności, tworzenie takich zbiorowych decyzji (nr 3);

wtóruje mu inny respondent, podkreślając, że [...] *wszystko zależy teraz od tego, jakich przywódców wybierze sobie nasza społeczność* (nr 1).

Mówiąc najkrócej: cele dla uczelni formułowane są na zewnątrz i w zasadzie nie podejmuje się z nimi dyskusji – może również dlatego, że uczelnie nie mają własnej, autonomicznej wizji celów, które uznają za kluczowe. Trudności ze sformułowaniem takiej wizji wynikają w dużej mierze ze zróżnicowania tak całego środowiska akademickiego, jak wewnętrznych społeczności poszczególnych uczelni. Tak czy inaczej wydaje się, że władze publiczne w kolejnych odsłonach pewne cele uczelni uznawały za oczywiste i bezdyskusyjne – również dlatego, że w tę stronę szedł świat, a akademia nie formułowała celów alternatywnych ani nie walczyła o nie, przyjmując postawę reaktywną.

KRYTYKI SŁUSZNE I NIESŁUSZNE

Grzech generalizacji, czyli krytyka totalna

Uczelnie przeżyły dwie fale krytyki – jedną za „rynek pracy”, drugą za wleczenie się w ogonie światowej nauki, przy czym krytyka ta postrzegana jest przez wszystkich respondentów jako nadmiernie zgeneralizowana:

Nasilony atak na uczelnie zaczął się jeszcze za czasów Kudryckiej – krytykowały nawet ośrodki tradycyjnie sprzyjające uczelniom (np. „Gazeta Wyborcza”); publikowano ostre teksty naukowców z Polski, którzy zrobili karierę za granicą i z tamtejszej perspektywy bardzo negatywnie oceniali polskie uczelnie. Była to deprecjacja granicząca z potwarzą; krytyka uogólniona, która nie zostawiała na uczelniach suchej nitki: brak kreatywności, miernoty, feudalizm (nr 5).

Moim zdaniem nie dostrzegano dobrych stron uczelni. Nikt takich dobrych stron nie szukał. Nie chodziło w tej reformie o stworzenie dobrych uczelni, tylko raczej uczelni, które będą mogły być kołem zamachowym dla gospodarki. Czyli nie myślało się o tym, co jest istotą uczelni, co jest najważniejsze. To trochę się stało na własne życzenie uczelni, zwłaszcza uniwersytetów, bo znaczna część z nich skupiała się na dydaktyce i w ogóle nie pełniła swojej funkcji społecznej. Za to można uczelnie krytykować, że nie określały kierunków rozwoju, nie wychodziły poza mury. Uznawały, że skoro uczą, wypuszczają absolwentów, to mają dostawać pieniądze i już. Zresztą wszystkie zostały trochę zdemoralizowane, bo „pieniądze szły za studentem” i pokusa, żeby zwiększać liczbę studentów, była bardzo duża. I większość uczelni poszła w tym kierunku (nr 3).

Zabrakło „dobrego słowa” dla uczelni – za osiągnięcie „celu Lizbońskiego” i sprostanie boomowi edukacyjnemu dużym własnym kosztem, pokazania reformy jako zorientowanej na wsparcie dalszego rozwoju uczelni, a nie „dyscyplinowania i karaniania”. W zasadzie nie było słychać o żadnych silnych/dobrych stronach uczelni, same krytyki. Np. słabość naukowa: ale po to w PRL stworzono PAN, żeby wyjąć badania z uczelni! Potem przez całe lata nie było pieniędzy na badania dla pracowników uczelni (dopiero jak powstał KBN, a potem NCN, FNP, NCBiR, sytuacja się zmieniła). Więc jak miały uczelnie prowadzić badania naukowe? (nr 2)

Nie było zrozumienia, analizy danych, badań, wyważania racji. Nie patrzono na tradycje i historię polskich uczelni – jak się znalazły w tym miejscu i dlaczego, tylko z góry przyjęto założenie, że to uczelnie są odpowiedzialne za swój stan (całkowicie, a nie jedynie w części). I że muszą się zmienić (nr 4).

Respondenci w większości mieli wrażenie, że te krytyczne opinie tylko częściowo są słuszne i sprawiedliwe. Biorąc pod uwagę nakłady na studenta i na naukę, można wręcz uznać, że polskie uczelnie dokonywały cudów: jeden z rozmówców przywołał raport zespołu z Australii dowodnie ukazujący, że osiągnięcia polskich uczonych w przeliczeniu na 1000 euro zainwestowane w naukę lokują ich bardzo wysoko. Wszyscy wskazywali, że uczelnie bardzo się zmieniły i wiele osiągnęły: bardzo wzrosła studencka wymiana zagraniczna, uczelnie przestawiły się na proces boloński i przeorganizowały programy studiów itp. Był to ogromny wysiłek, którego nikt nie zauważał. Choć oczywiście wszyscy zgodnie podkreślali, że uczelnie popełniały błędy i mają sporo rzeczy do zrobienia.

Termometr

Naukowcy nie dyskutują z tezami opartymi o dane: a takie dane, dokumentujące porównawczo osiągnięcia polskich uczelni, były powszechnie znane, publikowane i dyskutowane (jak choćby wspomniany wcześniej przez jednego z rozmówców raport ekspertów Komisji Europejskiej). Nie da się zaprzeczyć, że: (a) poziom uprawianej na uczelniach nauki – choć nie we wszystkich dyscyplinach – nie jest satysfakcjonujący; (b) polska nauka funkcjonuje w większości w lokalnym obiegu, poza głównym nurtem światowym; (c) widoczne są *spustoszenia w dydaktyce* – przez co

polskie uczelnie nie są atrakcyjnym miejscem studiowania dla utalentowanej młodzieży ze świata, a nawet z regionu; (d) transfer technologii i innowacji do gospodarki jest nikły; (e) dominujący kolegialny tryb podejmowania decyzji i zarządzanie nie są efektywne, prowadząc do *chaosu zarządczego* (nr 1); (f) istnieje *niezdolność nadążania za trendami światowymi, takimi jak interdyscyplinarność, odpowiadanie na societal challenges, wspieranie rozwoju – u nas to wszystko napotykało bariery organizacyjne* (nr 1). Jak to jednak lapidarnie ujął jeden z rozmówców: Krytyka wypływała głównie z *dostrzeżenia niskiego poziomu naszych uczelni na tle uczelni na świecie* (nr 5). Podkreśliłyśmy tę frazę, bo jest ona znamienna: krytyka, również ta słuszna, dotyczyła tła porównawczego, którego wybór wynikał z ambicji podniesienia rangi Polski. Co znamienne, owe porównania przekonywały również tych, którzy początkowo uważali zgeneralizowaną krytykę za niesprawiedliwą:

[...] pamiętam, że ten obraz wydawał mi się wysoce niesprawiedliwy. Ale wtedy odkryłem, że te krytyczne opinie były formułowane na zasadzie *evidence based policy*, do każdego stwierdzenia były ekspertyzy i opracowania [...], z których wyłaniał się bardzo zatrważający obraz sytuacji w różnych obszarach polskiej nauki (nr 3).

Diagnoza to jednak coś więcej niż tylko opisanie objawów: to identyfikacja stojącej za nimi „choroby”. I tu rozmówcy mają wątpliwości co do tego, czy została ona dobrze zdiagnozowana:

W sumie, zgadzałem się w dużym stopniu z tym krytycznym osądem polskich uczelni, ale z drugiej strony uważałem, że *hipokryzją były tak wysokie oczekiwania, budowanie tak negatywnej opinii bez odniesienia się do tej relacji między nakładami a efektami* [podkr. nasze]. W pewnym sensie nie doceniono zdolności uczelni do tak racjonalnego wykorzystywania tych niewielkich nakładów. Z czego wynikały te słabości? To była kumulacja wielu czynników w dłuższej perspektywie czasowej (nr 3).

Rozmówcy podkreślali, że kiedy oczekiwania są jasne i uczelnie oferuje wsparcie, pracownicy akademicki bez trudu i bez protestów przedstawiają się na nowe cele: włączenie do oceny okresowej osiągnięć naukowych oraz zaoferowanie pomocy w przygotowaniu obcojęzycznych publikacji przynosi natychmiastowe efekty. Słabość naukowa wydaje się więc relatywnie prosta do przezwyciężenia, podobnie jak gotowość do współpracy z otoczeniem, która co prawda była punktowana tak w ocenie okresowej pracownika, jak w systemie ewaluacji nauki, ale nie miało to odczuwalnych konsekwencji finansowych: uczelnie nie starały się więc przekładać tych oczekiwań na bodźce wewnętrzne.

Przykładem jest tu obszar publikacji. Te uniwersytety, w których podjęto takie innowacje w zakresie zarządzania i finansowania, nagle miały więcej publikacji. Okazało się, że jak sformułowano pewne jasne zasady, ludzie zaczęli zmieniać swoje postawy. Podobnie wzrosła jakość projektów badawczych (nr 3).

Problem tkwi więc raczej w tym, że do tej pory nie były one priorytetem, a nie w tym, że uczelnie nie są zdolne do rozwijania „doskonałości naukowej” i/lub współpracy z otoczeniem.

Prezydent Lech Wałęsa wsławił się poradą, żeby – jeśli nie chce się mieć gorączki – stłuc termometr. Jest w tej poradzie odrobina racji: różne są normy temperatury i różne skale pomiarowe. Oczywiście nie idzie o to, żeby nie porównywać się z najlepszymi, ale nie jest fair ani zmiana termometru w trakcie mierzenia, ani obwinianie o chorobę pacjenta bez dostrzegania własnego w tym udziału. Właściwe pytanie jest więc takie: jaka jest odpowiedzialność po stronie uczelni, a jaka – po stronie władz publicznych? Zapytałyśmy naszych rozmówców, jaką – w ich przekonaniu – część winy za niską pozycję nauki polskiej, feudalne stosunki na uczelniach, mało atrakcyjną dydaktykę czy chaos zarządczy ponoszą same uczelnie, a jaka część leży po stronie władz publicznych; ściślej rzecz biorąc – sposobu, w jaki kształtowały one ład systemu szkolnictwa wyższego.

Ziarnka prawdy: co krytykowano słusznie

Przez określenie „słusznie” rozumiemy krytykę tych słabości uczelni, które oczywiście powstały w wyniku ich własnych zaniedbań, a nie w efekcie działania uruchomionych przez władze publiczne mechanizmów. Choć więc można uznać, że większość krytycznych uwag odnośnie do funkcjonowania uczelni w czasach poprzedniej ustawy była słuszna (nr 6), to nie wszystkie dysfunkcje są efektem własnych, niezależnych wyborów.

- Nie jest fair krytykowanie uczelni za jakość kształcenia i niskie kryteria rekrutacji, bo wszystkie mechanizmy były przygotowane tak, by zachęcać do szerokiego otwierania wrót dla kandydatów (rozmówcy nr 2, 3, 4 i 5).
- Nie jest fair krytykowanie uczelni za niską jakość uprawianej nauki, bo po pierwsze nie jest to prawdą dla wszystkich dziedzin i dyscyplin, po drugie nakłady na naukę były niskie, po trzecie przy tych nakładach polskie uczelnie osiągały lepsze rezultaty, niż można by to było zakładać, a po czwarte – osiągnięcia naukowe nie były istotnym czynnikiem ani w rozdziale dotacji, ani w ocenie okresowej pracowników (rozmówcy nr 2, 3, 4, 6).
- Krytykowanie uczelni za nikłą współpracę z otoczeniem jest częściowo tylko słuszne – w systemie nie było zachęt do takiej współpracy, a rozwinięcie satysfakcjonujących relacji wymaga czasu, inwestycji i wsparcia (rozmówcy nr 2 i 3).

Uczelnie zasadniczo mogły oprzeć się wszystkim wytwarzanym w systemie pokusom i uparcie działać na rzecz dobrej nauki, współpracy z otoczeniem czy wysokiej jakości kierunków studiów mimo braku zachęt i nagród. Wszyscy rozmówcy podkreślają, że głównym grzechem czy raczej odpowiedzialnością uczelni było zbyt łatwe adaptowanie się do warunków i w konsekwencji – odchodzenie od własnych wartości na rzecz zabezpieczania materialnych podstaw funkcjonowania organizacji:

[...] pokusa, żeby zwiększać liczbę studentów, była bardzo duża. I większość uczelni poszła w tym kierunku (nr 3).

[...] upadek etyczny na uczelniach (plagiaty, mobbing, feudalizm, blokada awansu młodych, dopisywanie się do publikacji, „spółdzielnie” habilitacyjne i wsobność doktoratów, zatrudnianie nieprzejrzyste, dyskryminacja kobiet); instrumentalizacja wartości (studenci jako narzędzie zwiększania dotacji, kształcenie jako instrument zabezpieczania pensum itp.). [...] Import studentów z zagranicy przez pośredników za „pogłówny”. Coraz częściej wkracza polityka (lub uczelnie dają się wykorzystywać). Nieprzejrzystość, słaba rozliczalność, a pieniądze publiczne.

Wieloetatowość, upadek etosu, cynizm wielu pracowników – mają w nosie studentów (nr 2).

Wydziały i jednostki uczelni to świat skonfliktowanych Nuerów – zniknęło poczucie wspólnoty, duże uczelnie przestały być sterowne (niezdolność wdrożenia ładu organizacyjnego, polityk wspólnych); kryzys przywództwa – wielu rektorów wycofało się ze sprawstwa organizacyjnego na rzecz rozpraszania odpowiedzialności; wiele dysfunkcji szczegółowych (doktoranci, uprawnienia do nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego) (nr 1).

Uczelnie za mało mówiły na temat kierunków rozwoju społecznego, obywatelskiego, gospodarczego, na temat polityki, na temat standardów, także standardów etycznych, na temat tego, jak powinno działać społeczeństwo. Wydaje mi się, że ten potencjał ludzi zdolnych, wykształconych nie był w pełni wykorzystany. Uczelnie się zamknęły w swoich murach, nie kontrolowały rozwoju gospodarczo-społecznego, koncentrowały się na swoich wewnętrznych interesach (nr 3).

Proces zaczął się od tego, że uczelnie przestały kształcić, a zaczęły „produkować” absolwentów. Zamiast myśleć o przygotowaniu elity, myślącej, twórczej, zaczęły przygotowywać na potrzeby rynku wąsko specjalizowane kadry, do konkretnych zawodów. I to na naszej uczelni bardzo dobrze widać, czterdzięci kilka kierunków, ponad dziewięćdziesiąt specjalności – komu to potrzebne? [...] To po części wina uniwersytetu, po części sytuacji, bo uniwersytet przestał być miejscem myślenia, prowadzenia dyskursu, nadzorowania, monitorowania kierunków rozwoju społeczeństwa lub wyznaczania kierunków rozwoju. Stał się taśmą produkcyjną absolwentów – uczelnie podchwyciły taką rolę, bo im się opłacało (nr 4).

Sami się zepsuliśmy, sami to sobie zrobiliśmy, ten system na nas wszystkich się zemścił. Utylitaryzm, koncentracja na własnych interesach: nie obchodzi nas los młodych, tylko liczba studentów. Zaczęliśmy narzekać na szkołę. Jeden nierozważny ruch może uruchomić lawinę konsekwencji i masę mechanizmów, o których nikt nie pomyślał wcześniej. Więc stara ustawa i rozporządzenia na pewno były w jakiejś części dysfunkcyjne, ale nasze środowisko też ponosi odpowiedzialność (nr 5).

Uczelnie, zgodnie z tymi wypowiedziami, zbyt łatwo i gładko weszły do gry, której warunki definiowały władze publiczne; w jakiejś mierze prowadziło to do sprzeniewierzenia się własnej misji, a nawet autonomii (jeśli przez autonomię, w odróżnieniu od heteronomii, rozumiemy zdolność do samodzielnego określania własnych celów i wartości). Trudno jednak od uczelni oczekiwać tego rodzaju heroicznej postawy: władze muszą dbać o zapewnianie materialnych warunków dla swojej organizacji, a presje wywierane były również przez uczelnie; jeden z rozmówców zwraca uwagę na uzasadnione i naturalne dążenie pracowników naukowych do wejścia i utrzymania się w

klasie średniej, a nawet wyższej średniej, choć odbywa się to za cenę wieloetatowości – nie tylko idzie o zasilanie innych, komercyjnych uczelni, ale pracę w biznesie i dla biznesu; nastąpiło uruchomienie ogromnego zakresu interesów życiowych i powstały nowe strategie funkcjonowania życiowego, gdzie uczelnia stała się dla wielu źródłem dobrej wizytówki; nauka i uczenie nie były w tej strategii traktowane priorytetowo; trudno to teraz zmienić od razu – to potężny układ interesów (nr 1).

Powraca tu motyw własnych celów i wizji, które uczelnie byłyby zdolne solidarnie wyartykułować i zabiegać o warunki dla ich realizacji: rozmówcy wspominali, że

postawa środowiska była reaktywna. Czy jednak mamy prawo mieć o to pretensje do naszych przywódców i samych siebie? Stara zasada głosi, że kiedy jedna osoba mówi, że jesteś chory², można to zlekceważyć; kiedy jednak mówią to kolejne osoby, lepiej się położyć. Ponadto, głosy krytyczne dobiegały z wewnątrz środowiska akademickiego, od autorytetów polskich i zagranicznych; dyskusja zaś szybko nabrała charakteru pułapki. Idzie o to, że ponieważ stare, szacowne wartości zostały zdefiniowane jako „konserwatywne”, „zachowawcze” czy wręcz jako zasłona dymna dla niechęci do skonfrontowania się z prawdą, każdą próbę odwołania się do nich łatwo można było oddalić jako próbę obrony starego systemu czy niezgodę na modernizację. Trudno też przeciwstawić się takim celom, jak służenie rozwojowi kraju czy dbanie o jego pozycję w świecie, albo upierać się, że wbrew masie danych polska nauka jest w całkiem dobrym stanie.

Wszystkie siły działały więc w tym samym kierunku: żeby raczej szukać w nowej ustawie, i w całym fermentie wokół jej tworzenia, szans na rozwiązanie jasno dostrzeganych przez uczelnie problemów niż podejmować fundamentalną dyskusję o wizji szkolnictwa wyższego. Uprawiano wręcz coś w rodzaju samobiczowania, bezustannie przywoływane były rozmaite rankingi, a to szanghajski, a to jakieś inne (nr 3).

Odpowiedzialność: czyja, za co?

Rozmówcy jasno widzą, że środowisko akademickie weszło w proces prac nad nową ustawą, dostrzegając szansę na usunięcie różnych, powszechnie znanych wad obowiązujących regulacji; zauważają też, że swoje szanse zobaczyły różne grupy uczelni – o tym jednak będzie mowa dalej.

Oczywiście odpowiedzialność za te – powodujące liczne problemy na uczelniach – wady leżała po stronie władz publicznych. Rozmówcy są całkowicie zgodni co do listy „win” starej ustawy (i starych regulacji):

- **Przeregulowanie, postępująca sztywność** powstających systemów (w tym „kolorowanie” pieniędzy): *Stara ustawa [...] była kosztowna, sztywna, nieelastyczna. Moim zdaniem ułatwiała nieprawidłowości, w pewnym sensie sprzyjała im* (nr 4); „Stara” ustawa to masa grzechów: przeregulowanie, szczególnie w sferze dydaktyki (potworna biurokracja), ciągłe poprawki – system budowany na zasadzie klecenia w systemie gospodarczym (dorabianie, przerabianie, dobudówki, przybudówki). Wydziały sklecone jako konglomerat różnych specjalizacji, parametryzacja porównywała gruszeki z jabłkami. Wydziały nieporównywalne, wystarczyło też zatrudnić parę lokomotyw publikacyjnych i już (nr 5).
- **Narzucanie wewnętrznej struktury**, w tym stworzenie warunków dla powstania i rozrostu „baronii” oraz, w konsekwencji, niemożność wprowadzenia logicznego ładu zarządczego. O tym mówią wszyscy – i trudno się dziwić, rozmówcami były bowiem osoby na stanowiskach zarządczych, które na co dzień musiały się zmagać z „baroniami”: [...] stara ustawa: (1) narzucała jednostki podstawowe i organizację wewnętrzną – w efekcie uczelnia przekształcała się w federację skonfliktowanych wydziałów, co powodowało niestrawność, niemożność stworzenia i wdrożenia wspólnej polityki; (2) narzucanie organizacji powodowało niemożność wprowadzenia logicznego ładu zarządczego, dryfowanie, rozproszenie i przepychanie

² W oryginale idzie o bycie pijanym – ale ponieważ w poprzednim paragrafie użyliśmy metafory choroby i termometru, postanowiliśmy się jej trzymać.

odpowiedzialności – również z uwagi na silną, ustawowo zagwarantowaną rolę ciał kolegialnych (nr 1); Słabością był też sposób zarządzania uczelnią. Na kolegiach senackich odtwarzaliśmy tę sarmacką kulturę „szlachcic na zagrodzie”... (nr 3). Pierwsza rzecz, która była dla mnie dojmująca, jeśli chodzi o „grzechy” starej ustawy, to wszechwładza dziekanów. Baronia jako podstawa (nr 5).

- **Wadliwy system ewaluacji jakości naukowej:** ulokowanie go na poziomie jednostek podstawowych powodowało, że porównywano gruszki z jabłkami (nr 5); w efekcie oznaczało to otrzymywanie nieadekwatnych i nieporównywalnych ocen, co powodowało poczucie niesprawiedliwości i tendencyjności (nr 6).
- **Monopolizacja wielu kluczowych dla uczelni decyzji na poziomie MNiSW:** [...] tworzenie nowych kierunków studiów – dokumentacja, którą trzeba było przygotować (w przypadku wydziałów bez uprawnień habilitacyjnych), była bardzo trudna do zrealizowania, zniechęcało to do podejmowania działań. Jeśli jednak ktoś podjął się tego trudu, to i tak decyzja należała do ministerstwa. Tak więc tu źródłem krytyki poprzedniej ustawy była zbyt duża centralizacja i ograniczenie decyzyjności ośrodków akademickich (nr 6); Z każdą sprawą, nawet błahą, „szło się do Ministerstwa”, brakowało samodzielności decyzyjnej (nr 4).
- **Hierarchizacja i feudalizacja,** m.in. przez dostarczenie narzędzi władzy dla profesorów, np. za sprawą minimów kadrowych (dwóch 90-latków w roli „stupów” i już mamy minimum – nr 5): Kolejna kwestia to sytuacja profesorów, traktowanie ich jak święte krowy. Stara ustawa utrzymywała znaczną hierarchiczność. To dawało wielką moc profesorom (belwederskim). Oczywiście należy się im szacunek z racji wieku, dokonań itd., ale nie powinno być tak, że są wszechwładni, że zawsze mają rację (nr 4).
- **Udziałowy algorytm,** uruchamiający procesy konkurencji i instrumentalizacji celów: charakter algorytmu: uruchomienie mechanizmów konkurencyjnych, „granie algorytmem” źródłem instrumentalizacji misji uczelni (nr 2).

Do tej listy „grzechów kardynalnych” należałoby dodać wymienianą przez rozmówców **masę rozwiązań, niekiedy drobnych,**

które powodowały patologie i karykaturalne formy (np. minima kadrowe, spółdzielnie habilitacyjne wyrastające na gruncie przepisów itp.). Sztuczne stymulowanie różnych rzeczy, bodźcowanie, „warunkowanie proste” – przeliczniki, hurtownia doktorantów, pogłównie. Uczelnie gładko weszły w proces komercjalizacji, odpowiadały na boom edukacyjny, zasypały lukę edukacyjną. Ale zapłaciły demoralizacją i ethosem: to były łatwe pieniądze i nikt nie mówił „sprawdzam” (nr 5).

W jednej z rozmów pojawia się wątpliwość, czy państwo kiedykolwiek miało poważną politykę naukową i politykę kształcenia? Moim zdaniem *nie*. A potem wszystko skrupiło się na uczelniach wyższych (nr 4).

Dużo więc było do zrobienia, a większość tych zmian z pewnością leżała w interesie uczelni, a nie tylko władz. Jak to trafnie ujął jeden z rozmówców: *Minister miał interesy, ale i uczelnie miały interesy i jako się to spotykało* (nr 3).

ZACZYN ZMIAN, CZYLI ROMANTYCZNY BOHATER

W teoriach zmiany społecznej podkreśla się, że nie da się jej przeprowadzić bez tych, których ona dotyczy: a zatem każda zmiana wymaga „zakotwiczenia” w istniejących motywacjach, grupach interesariuszy czy silnych stronach, które umożliwiają

uruchomienie nowych procesów. O to właśnie zapytałyśmy naszych rozmówców. Dominującym „zasobem” okazali się ludzie: z jednej strony przekonanie o „pragmających zmian bohaterach” (wszyscy rozmówcy!), z drugiej – wiara w moc racjonalnych impulsów płynących z nowych ram instytucjonalnych; jak to ujął jeden z rozmówców: *nie wierzę w perswazję, ale w znoszenie barier i wytwarzanie impulsów zmian* (nr 1). To drugie przekonanie było jednak formułowane znacznie rzadziej, najczęściej natomiast pojawiał się wątek wiary w ludzi: *DNA przetrwało, jest wielu mądrych ludzi* (nr 1); [...] *wciąż jest sporo etosowych pracowników, szczególnie w środowiskach mniej dotkniętych umasowaniem (nauki ścisłe, ale też tradycyjna humanistyka, na którą nie było „popytu”)*. Mimo trudności wiele miejsc, gdzie powstawała świetna nauka na światowym poziomie. *Utalentowana młodzież. Wiele ważnych i wysokiej jakości środowisk i towarzystw naukowych jednoczących naukowców z całej Polski i różnych instytucji, w tym PAN, pracujących w jednej dyscyplinie. Absolwenci za granicą w ważnych ośrodkach naukowych* (nr 2); [...] *zasobem uczelni były pewne grupy osób skłonne do podejmowania dyskusji o zmianach* (nr 3); [...] *zasobem uczelni na pewno był potencjał ludzi, wykształconych, zdolnych* (nr 4); [...] *zasób dostrzegany w młodych obytych za granicą, mieli przynieść i podnieść standardy publikowania, prowadzenia badań itp.* (nr 5). Oczywiście, pojawiał się również wątek wiedzy „ze świata”: [...] *zasobem jest wiedza o tym, jak robią to inni, dostęp do raportów, opracowań* (nr 3).

Może zatytułowałyśmy ten paragraf nieco złośliwie, ale uderza fakt, że o ile rozmówcy mają ogromną wiedzę o systemie i wnikliwie przemyślenia na temat miejsc, gdzie powinien on zostać zmieniony, o tyle kwestia, jak to zrobić, wydaje się relatywnie mniej przepracowana. W pracach nad statutem w większości przypadków – poza dwoma – ujawnił się z całą mocą „dylemat brakującego bohatera”: wsparcie dla zmiany było niewielkie, za to opór ogromny; niewielka też – w zasadzie pomijalna – część społeczności interesowała się tym, co się dzieje wokół systemu szkolnictwa wyższego. Ten problem widać już było w toku prac nad ustawą.

PRACE NAD USTAWĄ, CZYLI NIEPRZECHODNI DIALOG

Rozmówcy dostrzegają, że dialog „na górze”, uruchomiony przez Ministerstwo i wzmocniony przez zaangażowanie przedstawicieli środowiska akademickiego, był autentyczny – przynajmniej do pewnego stopnia, bo określone wątpliwości się pojawiły. Gorzej było z transferem tego dialogu do wewnątrz uczelni: lokalne społeczności, mimo podejmowanych przez władze prób animowania dyskusji, pozostały obojętne.

Rozmówcy zgadzają się co do następujących wartości i dobrych stron owego „dialogu na górze”:

- **(Prawdziwie) partycypacyjny charakter procesu.**

MNiSW naprawdę pozostawiło przestrzeń, nie narzucało własnych rozwiązań, za to dało świetny zespół 8 osób do przekładania preferowanych rozwiązań na regulacje prawne; zbieranie opinii, dyskusje, naprawdę przekładały się na konkrety (np. w Poznaniu powstała idea Szkół Doktorskich, pod wpływem wystąpienia prof. Naskręckiego o rozwiązaniach w innych krajach; a federalizacja wyszła z UŚ i Gdańska). Widziałem, jak wyłaniały się rozwiązania, jak krystalizowały się problemy. Prawdziwa amalgamacja i robocza praca akademików z korpusem służby cywilnej MNiSW (której nowy minister nie „rozgonił”) (nr 1).

Inni rozmówcy wyrażają wątpliwości co do zakresu partycypacji, wskazując na fakt, że wszystkie konferencje publiczne były poprzedzane pracą w mniejszych grupach (np. z KRASP), w ramach której ucierały się poglądy – zatem dyskusje publiczne poprzedzała swego rodzaju praca „polityczna” (nr 3); innym wątkiem jest to, że inicjatywa wyboru tego, co zostanie ostatecznie uwzględnione, pozostaje w rękach MNiSW:

[...] kiedy były sporne kwestie, minister mówił np.: wpłynęło 2000 komentarzy, uwzględniłem to i to. Oczywiście w tak dużej liczbie komentarze były ze sobą sprzeczne i zawsze można było znaleźć komentarz potwierdzający wybór ministerialny. No i był argument, że ministerstwo słucha opinii (nr 3);

[...] pamiętam te trzy zespoły, każdy był z „innej parafii”, ale majstersztykiem było to, że z każdego projektu Gowin wybierał to, co chciał, i zawsze mógł powiedzieć, że on słuchał ogółu, słuchał wszystkich (nr 4);

również inny rozmówca wspomina mimochodem, że *co zostało z tych dyskusji wykorzystane, to już inna sprawa* (nr 6). Choć więc wszyscy zgadzają się, że – szczególnie na tle innych „dobrych zmian”, np. w systemie edukacji szkolnej – tryb pracy nad naszą ustawą był naprawdę inny niż wszystkie, jest w tej beczce miodu łyżka dziegciu i trochę wątpliwości co do zakulisowych działań; jeden z rozmówców wspomina też, że

miałam wrażenie, że stale widzę te same twarze, co więcej, wśród nich tych, którzy od dawna reformowali szkolnictwo wyższe. Kolejny raz brali udział w tym procesie ustalania nowych reguł. Te same nazwiska, te same osoby... W efekcie przestałam wierzyć, że to jest rzeczywiście otwarty dialog, raczej miałam wrażenie, że są załatwiane rozmaite interesy (nr 4).

O grze interesów wspominają też inni, podkreślając jednak, że *każda policy ma swoje politics* (nr 1, nr 3).

- **„Ożywczy ferment”**: tak określają wartość prac nad ustawą w zasadzie wszyscy rozmówcy: [...] *samo prowadzenie tych rozmów było dobre, bo uruchamiało różne środowiska, dawało pole do rozważań nad uczelnią, nad jej przyszłością. To wyrzywało uczelnie z tego wcześniejszego letargu* (nr 4); fakt, że w ogóle można siebie nawzajem posłuchać, „że się rozmawia”:

[...] co było dobre w tym procesie, to ta trwająca rok dyskusja nad uczelniami, ich sposobem funkcjonowania, zaczęto się zastanawiać, co jest przyczyną, że mamy takie słabe wyniki. Niektórym spadały kłapki z oczu, bo argument, że „ciężko pracujemy”, nie mógł zastąpić analizy przyczyn nie najlepszego stanu dydaktyki i badań naukowych. Zaczęto się spierać o sposoby rozwiązania problemów i o same problemy. To było bardzo dobre, że taka dyskusja się toczyła, że podjęto pewne tematy, że formułowano refleksje (nr 4).

- **Konsyliacyjny charakter procesu**, otwarcie na wszystkie w istocie negatywnie nastawione środowiska: dwójce rozmówców wspomina „porozumienie zielono-górskie” – platformę, na której udało się przedyskutować wątpliwości i postulaty mniejszych uczelni; wyjątkiem jest wspominany przez kilkoro rozmówców Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej, którego postulaty były trudne do

zrozumienia – *do dziś nie rozumiem, o co im chodziło* (nr 1, też nr 3), i dotyczyły raczej w ogóle sensowności reformy niż konkretnych rozwiązań. W zasadzie nie ujawniły się jakieś nowe konflikty czy różnice interesów, poza dobrze już znanymi – jak uczelnie techniczne i uniwersytety; uczelnie małe i duże: *Niepokój bardziej niż konflikt rodził się na styku uczelnie duże/małe. Czy te małe uczelnie nie zostaną docelowo ze względu na niespełnienie kryteriów zepchnięte na margines, czy nie powstanie z nich coś na kształt uczelni zawodowych? Takie obawy są do tej pory* (nr 6). Rozmówcy podkreślali też dominację w procesie dyskusji największych uniwersytetów, których rektorzy stanowili dla Ministra podstawowe odniesienie.

Wszyscy jednak wskazują na dwa kluczowe problemy: po pierwsze, „rozmywanie się” ustawy w miarę postępów prac nad nią, szczególnie w Sejmie; po drugie, wspomnianą już wcześniej obojętność uczelnianych społeczności, które w zasadzie ożywiły się dopiero przy pracach nad statutem.

Co do kwestii pierwszej, to wszyscy rozmówcy wyrażali przekonanie, że wiele dobrych rozwiązań zostało zniekształconych czy rozmytych w procesie ucierania się stanowisk i budowania konsensusu – jak np. ostateczne zapisy odnośnie do Rady Uczelni czy lista dyscyplin. Należy przy tym podkreślić, że sprzeczności interesów pojawiły się według rozmówców nie w obrębie samych uczelni – współpraca z KRASP, FRP czy Parlamentem Studentów była merytoryczna i oparta o poczucie wspólnego celu – ale poza nimi. *Gdyby szukać takich sytuacji, to największe opory były z kręgów politycznych. Część osób związanych z PiS-em, np. prof. Biernacki, prof. Terlecki z Krakowa, wiele wysiłku wkładali w blokowanie prac nad tą ustawą* (nr 3); *I to było słabą stroną tej dyskusji, bo nie wybierano rozwiązań optymalnych, tylko takie, za którymi stała jakaś siła* (nr 4); [...] *w momencie, kiedy projekt wszedł w politykę, równia pochyła: wiele dobrych rozwiązań zostało zdemolowane* (nr 5). Ustawa stała się zakładnikiem i w efekcie – jak podsumowuje jeden z rozmówców – *góra urodziła mysz*.

Największym jednak problemem, o którym będzie mowa przy okazji punktu dotyczącego prac nad statutem, jest brak zaangażowania pracowników uczelni. Dialog i partycypacja okazały się nieprzechodnie: mimo podejmowanych przez władze uczelni prób *może w sumie 2% pracowników zainteresowało się zmianami* (nr 3).

ROZWIĄZANIA DOBRE I TE GORSZE STRONY

Ustawa przynosi, jak się okazuje, wiele dobrych rozwiązań; nieomal jednomyślnie rozmówcy wskazywali jako nowe, otwierane przez ustawę szanse dla uczelni:

- Możliwość eksperymentowania ze strukturą organizacyjną, dopasowanie jej do potrzeb i możliwości poszczególnych uczelni; w połączeniu ze zmianą zasad ewaluacji (ewaluacja w dyscyplinach) daje to możliwość uporządkowania struktur uczelnianych (przejście od „ewolucyjnego bricolage'u” w stronę jednostek merytorycznych – czy to wydziałów, czy instytutów);
- Skupienie uprawnień na poziomie uczelni, co umożliwia (wreszcie!) uporządkowanie ładu zarządczego; nie idzie o żadną centralizację czy autorytaryzm, ale właśnie o możliwość stworzenia ładu, prowadzenia wspólnych polityk, konsolidacji programów strategicznych;
- Wzmocnienie pozycji rektora w stosunku do pozostałych pionów kierowniczych; nowe ciało w postaci Rady Uczelni (trzeba dopiero wypracować na uczelniach koncepcję, jak ją dobierać, żeby była najbardziej ożywcza, wносиła idee z zewnątrz);

- Wzmocnienie rozwiązań sprzyjających „dobrej nauce” – Szkoły Doktorskie, Rady Dyscyplin, ocena okresowa, listy czasopism, zasady ewaluacji itp. Głównie jednak stworzenie kategorii „uczelni badawczych”, które uzyskają dużą elastyczność działania, ale też zdolność planowania strategicznego (dodatkowe 10% przez 6 lat umożliwia nie tylko stworzenie, ale i wdrożenie strategii rozwoju naukowego);
- Zwiększenie autonomii dla dobrych uczelni – jest to zarazem motywacja do podnoszenia jakości, jak i forma nagrody;
- Zbudowanie rangi i uznania dla Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych;
- Liczne dobre szczegółowe rozwiązania (np. zatrudnianie profesorów emerytowanych, odebranie słabszym uczelniom uprawnień do nadawania stopni naukowych);
- Stworzenie przestrzeni dla młodzieży naukowej.

Na co więc tu narzekać? A jednak głosy krytyczne się pojawiają – układają się one w cztery wątki.

Pierwszy odnosi się do ciężaru własnej autonomii:

Choć oczywiście jest tu pewne mentalne obciążenie – jak korzystać z tej autonomii. Jest to oczywiście pole do ryzyka. Poza tym służby ministerialne nie zmieniły tak całkiem sposobu myślenia i zdarza się, że korzystanie z autonomii napotyka na opór ze strony administracji ministerialnej. Strony muszą nauczyć się wzajemnych relacji pod nową ustawą (nr 3).

Drugi wątek krytyczny odnosi się do presji czasu, pod jaką muszą działać uczelnie:

[...] ustawa powstawała długo, a potem nie było czasu na przemyślane rozporządzenia (chaos, patchwork); uczelnie potem nie miały czasu na dobre przygotowanie wdrożenia (też chaos, i to w sytuacji wewnętrznych napięć na uczelniach). W efekcie „góra urodziła mysz”. Zaczynaliśmy od fajnych haseł – autonomia, odpowiedzialność, ale pojawiły się opory, w tym opór samego środowiska (nr 5).

Trzeci wątek krytyczny odnosi się do niejasności i niedoróbek samej ustawy, rozporządzeń oraz przygotowania różnego rodzaju systemów do wdrożenia nowych rozwiązań; jak zauważa jeden z rozmówców, *są świetne zapisy umożliwiające prowadzenie kierunków interdyscyplinarnych, międzydziedzinowych, ale... Nie da się ich wpisać do systemu PolON, więc znowu „ogon macha psem”* (nr 5).

Wreszcie, co podkreślają zgodnie wszyscy rozmówcy, na uboczu dyskusji pozo stała dydaktyka: [...] *powinniśmy teraz zrobić analogiczny proces pod nazwą „Kongres Dydaktyki”* (nr 1).

Mimo to wszyscy dostrzegali nowe możliwości otwierające się przed uczelniami, szczególnie w zakresie porządkowania ładu organizacyjnego tak, by lepiej sprzyjała synergii merytorycznej i ułatwiał integrację działań: [...] *chcieliśmy ograniczyć władztwo dziekanów [...], chcieliśmy powołać instytuty według dyscyplin [...], chcieliśmy budować wspólnotę, zachęcić nowych ludzi. Kończyła się epoka dziekanów z wyborów, teraz rektor miał możliwość mianowania nowych ludzi na odpowiedzialne stanowiska* (nr 4).

NOWE OTWARCIE: STATUT I GODZINA PRAWDY

Cytowany rozmówca kontynuuje tak:

[...] myślałam, że to wszystko tak zadziała, ale byłam strasznie naiwna. Żeby być uczciwą, to powiem, że może nie byliśmy tak do końca przygotowani, nie mieliśmy tych nowych umiejętności. [...] Jednak w moim odczuciu to siły odśrodkowe powodowały, że to, co próbowaliśmy stworzyć nowego, stało się jakąś hybrydą. Ani to nie są nowe rozwiązania, do których dążyliśmy, ani stare. Nie udało się wokół tych nowych idei skupić ludzi, którzy by byli przekonani, tak jak my, przynajmniej tak jak ja, że to jest nowa szansa na zrobienie czegoś od nowa (nr 4).

Poza dwoma rozmówcami, którzy od razu zdecydowali się na pracę z dziekanami (*w końcu zostali wybrani przez swoje społeczności – nr 1*), pozostali opowiadają o raczej próbach pozyskania do współpracy szerszej społeczności, poprzez mechanizmy dialogu/partycypacji, które okazały się nieudane. Brak doświadczenia we wdrażaniu zmiany społecznej, niedoceniające siły mechanizmów organizacyjnych, utartych ścieżek i grup interesów oraz niska umiejętność radzenia sobie z całkiem zrozumiętym oporem spowodowały, że proces pracy nad statutem okazał się w dużej mierze bolesny, rozczarowujący i prowadził do powstawania hybryd. Ujawniła się też masa słabości i problemów organizacyjnych, bez rozwiązania których nie było co marzyć o wdrożeniu zmiany (daleko posunięta decentralizacja, struktury poziome całkowicie w poprzek wszystkich procesów organizacyjnych, wszystkie procedury ustawione na jednostki). Jeden z rozmówców powiedział nam, że na szczęście od początku towarzyszył im realizm:

Uświadomiliśmy sobie, że mamy tak silne całości funkcjonalno-organizacyjno-materialno-terytorialne (jednostki), że nie da się ich łatwo przeorganizować. Na przykład mamy rozproszenie terytorialne, budynki wydziałowe z wyposażeniem laboratoryjnym, których nie da się łatwo przeprofilować; stąd rezygnacją z natychmiastowego wprowadzenia struktury „kolegialnej”, o której na początku myśleliśmy. Wielkie programy strategiczne (np. IDUB) powstawały w różnych okresach czasu, niezależnie, i są niezależne od siebie; trzeba je dopiero zintegrować. Staraliśmy się, żeby przyszłość pozostała otwarta, ale zaczęliśmy od pozostania w dotychczasowej strukturze. Zaczniemy od konsolidacji koncepcyjnej, poważnie traktowanej strategii. Wierzę w wiedzę rozproszoną, dlatego będziemy zawsze działać partycypacyjnie. I dlatego potrzebujemy dwóch kadencji, żeby dopracować się dobrych rozwiązań: musi zadziałać logika, musimy rozpoznać i dobrze posadowić nową pozycję JMR i Rady Uczelni, Rady Dyscyplin, zaplanować ewaluację i takie zarządzanie dyscypliną, żeby nie trzeba było wchodzić w konflikty z dziekanami. Potrzebny jest czas na zgrywanie się (nr 1).

W innych uczelniach powstawały hybrydy; jeden z rozmówców ocenia, że w wyniku potyczek na zebraniach Senatu *wykreowana została niesamowita złożoność: stare struktury zostały, a doszły nowe* (nr 2). Sam proces przyjmowania nowego statutu był długi i często burzliwy:

Na Senacie frakcja modernizacyjna ścierała się z zachowawczą, ostatni Senat, na którym przyjmowano statut, trwał ponad 10 godzin, ale statut przyjęto jednogłośnie (nr 3);

Opór osób, które traciły władzę i nie wiedziały, co będzie w wyniku nowego rozdania, był potworny. Nie chcieli oddać ani piędzi ziemi, ani guzika. Właściwie rok straciliśmy, żeby stworzyć tę nową strukturę, a ona i tak nie jest taka, jaka była planowana. Jest raczej hybrydą niestety. Połączeniem dwóch obcych ciał (nr 4);

Przeceniliśmy gotowość establishmentu do zmian; zabrakło czasu na negocjacje, bo ustawa przyszła za późno i nie udało się przekonać obrońców starego porządku (nr 5).

Największym rozczarowaniem była postawa „lokalnych” społeczności, które – mówiąc eufemistycznie – z oferowanych im możliwości partycypacji nie za bardzo chciały korzystać:

Jakby to wszystko policzyć, to w sprawy tworzenia statutu włączyło się ok. 2% pracowników uczelni. Reszta nie była zainteresowana. Najlepiej było to widoczne przy okazji zgłaszania (raczej niezgłaszania) uwag do konkretnych zapisów poprzez stronę internetową. Czyli pracownicy byli umiarkowanie zainteresowani uczestnictwem w tworzeniu zrębów nowej rzeczywistości dla siebie (nr 3).

Warto w tym miejscu wrócić do „romantycznego bohatera”, czyli wskazanej wcześniej wiary w istnienie grup gotowych do angażowania się w działania na rzecz zmiany. Wiara ta okazała się daremna.

JAK TO DZIAŁA? PIERWSZE DOŚWIADCZENIA ŻYCIA POD NOWĄ USTAWĄ

Mimo wszystkich tych problemów, pierwsze doświadczenia życia pod nową ustawą i nowymi statutami są całkiem dobre. Wszystko wskazuje na to, że sukcesem okazały się nowe rozwiązania w zakresie nauki, zarówno te związane z ewaluacją, jak i te organizacyjne:

[...] dyrektorzy instytutów poczuli się prawdziwymi gospodarzami swoich jednostek [...]. Wraz z Radą Dyscypliny mają obecnie wszystkie narzędzia do wzmacniania aktywności naukowej – ustalają priorytety, tworzą algorytmy naukowe. [...] Nowe zasady parametryzacji powodują, że ci, co zapisali się do tzw. N, starają się być bardziej niż kiedyś aktywni (nr 6);

Wzrosła radykalnie liczba wysoko punktowanych publikacji. Wprowadzenie do systemu motywacyjnego możliwości obniżenia pensum, jeśli prowadzi się badania i dużo (dobrze) publikuje. Uruchomiony został na uczelni program publikowania monografii. Ludzie pracujący na Uczelni zrozumieli, że wysokość subwencji jest ściśle związana z wynikami pracy naukowej (nr 4);

[...] widzę dużo procesów zapowiadających zmiany w pożądanym kierunku: np. ruch w kierunku koherencji dyscyplin (już nie rozdrobione pomiędzy wydziały), złączenie podziałów (bo jedziemy na tym samym wózku, wszyscy zapłacimy za niską kategorię choćby jednej dyscypliny), nieco większa szansa na wspólne polityki (kształcenie, nauka), więcej poziomych dyskusji (nr 3).

Nie oznacza to, że można odtrąbić sukces: wciąż nie są rozwiązane kwestie ładu zarządczego (niemal wszyscy rozmówcy sygnalizują, że wciąż jest on bardziej „stary” niż „nowy” i wymaga zmian), mechanizmów podnoszenia jakości

dydaktyki, usprawnienia współpracy z otoczeniem, stworzenia przestrzeni dla młodych (i odejścia od feudalizmu). Poza tym w miarę upływu czasu ujawniają się niespodziewane problemy szczegółowe, a pracownicy często czują się zagubieni (może poza kwestią jakości nauki, która jest jasna dla wszystkich: idzie raczej o takie nowe rozwiązania, jak Szkoły Doktorskie, ułożenie stosunków między dziekanami a przewodniczącymi Rad Dyscyplin itp.). Podstawowym problemem jest to, że za-
brakło czasu na porządne przygotowanie wdrożenia: [...] *nie pomyślano realistycznie i systematycznie, jak ma to w praktyce działać, kto co robi, kto za co odpowiada* (nr 2).

Trzeba cierpliwości i czasu – obrona interesów, przekształcenie starych nawyków i utartych schematów wymaga czasu. Bardzo ciekawa jest teza podkreślana kilkakrotnie przez jednego z rozmówców, że nie należy wierzyć w „niezrozumienie”, o którym często się słyszy („dlaczego oni tego nie rozumieją?!?”). Zdaniem rozmówcy *zrozumienie jest szerokie, ale naturalne jest wytwarzanie uzasadnień po to, by bronić interesów, przyzwyczajęń. Trzeba się z tym liczyć – nie dzieje się nic, czego bym się nie spodziewał* (nr 1).

PODSUMOWANIE: POTRZEBUJEMY CZASU, A NIE CUDÓW

Nad małymi zmianami – czy raczej korektami – MNiSW pracuje na bieżąco. Do proponowania dużych zmian nikt nie jest skory: wszyscy podkreślają, że rok to za mało, żeby je porządnie przygotować: [...] *byle nie zrobiono zmian na szybko, bo zaraz będą następne problemy. Lepiej w lekkim chaosie dobrze przemyśleć źródła problemów i dobre rozwiązania niż kreować następne nieoczekiwane efekty* (nr 4); [...] *ustawa musi się odleżeć* (nr 5).

Na pewno wiele rzeczy wymaga przemyślenia, jak choćby wielokrotnie już wspomniana dydaktyka. Rozmówcom w całym tym procesie najbardziej zabrakło czasu i poczucia wspólnoty wśród pracowników.

Na uniwersytecie potrzeba jakiegoś cudu, żeby ludzie zrozumieli, że jesteśmy na jednej łodzi na wzburzonym oceanie. I jeżeli mamy go przeplłynąć szczęśliwie, to musimy chcieć być razem i włączyć się. Niestety dla dużej części uniwersytet jest miejscem, gdzie płacą za nas ZUS i który daje poczucie stabilnego bezpieczeństwa socjalnego. Nie jest to „mój uniwersytet”, niski poziom identyfikacji jest dużym brakiem, jeśli myślimy o zmianach i sukcesie. To powinno być miejsce moje, projekt życia, z którym się identyfikuję i chcę tu być. Coś, co jest ważne. Jeśli byłaby taka czarodziejska różdżka, to chętnie (nr 3);

Dotykam tą różdżką każdą osobę i zaszczepiam w niej gen wspólnotowości (nr 4).

Niech te wypowiedzi posłużą za podsumowanie.

REKOMPOZYCJA?
SZKOŁA WYŻSZA
W TRAKCIE I PO PANDEMII

Anna Giza*
Anna Karwińska**

Okres zawieszenia „normalności” związany z wprowadzeniem stanu pandemii zmienił, w mniejszym lub większym stopniu, zarówno postrzeganie otaczającej nas rzeczywistości, jak i nasze postawy i działania. Postanowiłyśmy w numerze „Kultury i Rozwoju” poświęconym uniwersytetom przyrzeć się pewnym aktualnym problemom, z którymi zmagają się wszyscy uczestnicy procesów dydaktycznych, pokazać, niejako „na gorąco”, jakie pojawiły się dylematy i rozwiązania. Prezentowany obraz wyzwań i koniecznych zmian, wymuszonych przez nową, niespodziewaną sytuację, nie jest oczywiście pełny. Przywołujemy tu refleksje dotyczące funkcjonowania uczelni m.in. dlatego, że mogą one być swoistym dopełnieniem, zaprezentowanych także w tym numerze, wyników badań przeprowadzonych wśród wykładowców jednej z nich. Podstawą rozważań są fragmenty pogłębionych wywiadów z sześcioma przedstawicielami władz różnych uczelni, odnoszące się do skutków ogłoszenia pandemii. Zostały one wybrane i zredagowane.

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KIR.2019.7.12

ZASKOCZENIE I UJAWNIE NIE SIĘ PROBLEMÓW

Zamknięcie uczelni spadło na wykładowców, studentów i administrację jak przysłowiowy grom z jasnego nieba. Potrzebne były radykalne decyzje, które należało podejmować szybko i na dodatek w warunkach dużej niepewności. Na początku nie było wiadomo, czy chodzi o rozwiązania tymczasowe, na przykład na najbliższe dwa–trzy tygodnie, czy o długofalowe, obejmujące semestr czy jeszcze dłuższy czas. Najpilniejsze wydawało się zapewnienie kontynuacji zajęć w ramach niedawno rozpoczętego semestru. Toteż w wielu uczelniach odbywało się to praktycznie „z marszu”, bez choćby kilku dni na dostosowanie się.

Ta nowa sytuacja obnażyła bardzo szybko wszystkie słabości uczelni. Braki infrastrukturalne, brak ogólnouczelnianych standardów związanych z nauczaniem, brak skutecznych narzędzi, brak kompetencji. Nie wszyscy studenci, a i nie wszyscy pracownicy posiadali odpowiedni sprzęt do komunikowania się np. za pomocą platformy e-learningowej, nie wszyscy mieli dostęp do szybkiego internetu. Ujawniał się też często brak potrzebnych w tym trudnym czasie motywacji, i to zarówno po stronie studentów, jak i pracowników. Niektórzy pracownicy po prostu zniknęli, porzucając studentów, ale niektórzy studenci również zachowywali się biernie, nie rejestrując się na kursy, nie kontaktując się.

Bodaj najtrudniejsze okazało się dopasowanie do wzajemnych oczekiwań. Pierwsze ankiety wśród studentów ujawniły, że wykładowcy za dużo zadają, dają za krótkie terminy na wykonanie zadań. Studenci wskazywali, że dostają zadania takie same jak na „normalnych” ćwiczeniach. Różnica polegała na tym, że na ćwiczeniach prowadzący tłumaczył te zadania, a teraz dostawali tylko treść, a nauczyciel oczekiwał, że będą umieli sami je rozwiązać. Inny problem z punktu widzenia studentów polegał na tym, że poszczególni prowadzący wybierali różne platformy (Zoom, ClickMeeting czy Microsoft Teams), co utrudniało współpracę. W opiniach studentów trudny do zaakceptowania był brak możliwości zadawania

* Prof. dr hab. Anna Giza, Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski, ul. Karowa 18, 00-927 Warszawa, giza.anna.m@gmail.com.

** Prof. dr hab. Anna Karwińska, Kolegium Gospodarki i Administracji Publicznej UEK, Katedra Socjologii, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, ul. Rakowicka 27, 31-510 Kraków, karwinsa@uek.krakow.pl.

pytań w trakcie zajęć, ograniczanie się do przesyłania materiałów. Z drugiej strony, prowadzący podkreślali konieczność poświęcania znacznie dłuższego czasu na przygotowanie zajęć, a także nieobecność części studentów na czatach, które w założeniu miały właśnie umożliwiać zadawanie pytań.

Ten trudny okres ujawnił słabości w funkcjonowaniu dydaktyki. Na przykład okazało się, że nie wszyscy prowadzili zajęcia, że w sposób dowolny zmieniali terminy zajęć. Brak kontroli spowodował, że nie wszyscy pracowali zgodnie ze sztuką. Wyszło też na jaw, że uczelnia ma słabe możliwości kontrolowania, ale i motywowania.

Te problemy dotyczyły nie tylko prowadzenia zajęć. Okazało się, że za mało jest publikacji dostępnych online. Zamknięte biblioteki stworzyły barierę zwłaszcza dla studentów piszących prace dyplomowe czy doktorantów. Doraźnie w niektórych uczelniach można było pewne zeskanowane fragmenty uzyskać, ale ujawniło to konieczność poszerzenia bazy publikacji elektronicznych.

Na samym początku pojawiły się też problemy z funkcjonowaniem administracji, częściowo powodowane koniecznością szybkiego przechodzenia na nowe procedury (które też musiały powstać w błyskawicznym tempie). To akurat udało się nie najgorzej, paradoksalnie okazało się, że to, co wydawało się przez lata niemożliwe, czyli przejście na obsługę elektroniczną, nagle stało się wykonalne. Oczywiście niektóre zmienione procedury trudno było tak od razu wdrożyć, zwłaszcza że nie było gotowych zasad, ale udało się tego dokonać i działa to już znacznie lepiej. Obecnie dyskusja toczy się wokół egzaminów i obron, powstaje pytanie, czy przesunąć je na wrzesień, czy przejść na system zdalny, online, krótko mówiąc: jak to zrobić?

ZASOBY „WYJŚCIOWE” UCZELNI¹

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie już kilkanaście lat temu podjął próbę zwiększenia udziału nauczania zdalnego w procesach dydaktycznych, wpisując do strategii model rozwoju e-learningu na lata 2006–2008. Jednak opór środowiska był wtedy jeszcze dość duży, więc wszystkie działania w tym obszarze trzeba było robić metodą małych kroków. Pracownicy powołanego w 2006 roku Centrum ds. e-learningu próbowali różne rzeczy proponować, ale zazwyczaj nie spotykało się to z poparciem wykładowców. W wielu katedrach był opór, brak odzewu na propozycje szkoleń, chęć przedstawienia istniejących możliwości. Niewielu było wykładowców decydujących się zagłębiać w te zagadnienia. W jednej z katedr, w której zorganizowano spotkanie z Centrum w tej sprawie, na 9 osób tylko jedna wyraziła zainteresowanie.

Powoli zaczęły się pojawiać materiały na platformie, część osób zdecydowała się na prowadzenie zajęć w całości lub w pewnym stopniu (na ogół) zdalnie. Potem pojawił się wymóg posiadania wizytówki elektronicznej, od 2014 roku była ona obowiązkowa. Z tego względu wszyscy wykładowcy musieli choć w tak niewielkim zakresie „zauważyć” platformę Moodle i zacząć jej używać. Jedną z głównych przyczyn tego oporu było przekonanie, że nic nie zastąpi bezpośredniego kontaktu ze studentami, a przekonanie to było trudne do zmiany.

¹ Na podstawie wywiadu z Prorektor ds. Studentów i Kształcenia prof. dr hab. Janiną Filek.

Problemem było niedofinansowanie uczelni. Aby prowadzić porządne nauczanie zdalne, potrzebne są pieniądze. Na wszystko. Na szkolenia, na sprzęt, na narzędzia, programy, na zatrudnienie dodatkowych pracowników – specjalistów od e-learningu. Nie mniej ważne były czynniki psychologiczne – ludzie często obawiali się tych nowości, stawiali opór. Dodać trzeba też czynniki związane z brakiem wiedzy – dla wielu osób była to ziemia nieznana, nie było wiadomo, czego się spodziewać, jakie są korzyści, a jakie utrudnienia. Prawdę mówiąc, cały ten proces postępował powoli.

Przełomowy okazał się projekt „UEK HUB. Uniwersytecki hub dydaktyczny”, zrealizowany w okresie wrzesień 2017 – czerwiec 2019 r. ze środków UE (Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój). Przełomowy dlatego, że okazał się nie tylko atrakcyjny merytorycznie, ale także więziotwórczy i motywujący. Wzięło w nim udział ok. 15% pracowników, z których większość zaczęła dostrzegać korzyści z zastosowania gier, metody studiów przypadku, różnych możliwości aktywizowania studentów, zachęcania do kreatywności, współtworzenia zajęć, a także sprawdzania ich wiedzy w niebanalny sposób. Realizacja tego projektu okazała się momentem zwrotnym. 30 osób uzyskało certyfikaty do prowadzenia zajęć online. Mniej więcej 20–30% zaczęło od razu stosować nowe rozwiązania na zajęciach.

Można więc powiedzieć, że było zaplecze, ale ten potencjał nie został od razu wykorzystany. Dopiero pandemia uruchomiła istniejące możliwości, stała się impulsem do radykalnej zmiany. Ale dzisiaj widać, że bez tego zaplecza, bez platformy Moodle, bez Centrum e-learningu, bez tej strategii, bez doświadczeń huba takie wejście w zdalne nauczanie nie byłoby możliwe. Dodatkowo, jak się okazało, uczestnicy tych kursów byli znacznie lepiej przygotowani, otwarci na innowacje, mniej się obawiając eksperymentowania.

Obaw oczywiście było mnóstwo, ale nie mieliśmy innej możliwości, mogliśmy tylko spróbować. Zgodnie z zarządzeniem uczelni musiała się zamknąć albo trzeba było przenieść wszystkie zajęcia o kilka miesięcy (a przecież nikt nie wiedział, na jak długo), albo też spróbować nowego trybu funkcjonowania. Na szczęście Rektor, wiedziony jakąś intuicją, na 10 dni przed ogłoszeniem stanu pandemii i zamknięcia uczelni, zaproponował, żeby nasze Centrum podjęło działania przygotowawcze do zmiany trybu nauczania, przyszykować się na początek ewentualnej zmiany trybu nauczania. W odpowiedzi na to oczekiwanie pracownicy Centrum zaczęli przygotowywać krótkie filmy instruktażowe, odbyło się kilka szkoleń na dwa czy trzy dni przed zamknięciem uczelni, jeszcze stacjonarnie. A potem te szkolenia płynnie przeniosły się do internetu. Te pierwsze filmy instruktażowe były o pełnych podstawach, o pierwszych krokach, dla nowicjuszy. W tych pierwszych szkoleniach, organizowanych jeszcze przed zamknięciem uczelni, wzięło udział około 120 osób. To był dobry zbieg okoliczności, bo to pozwoliło uniknąć pełnego chaosu.

Wiedzieliśmy, oczywiście, że mogą być rozmaite kłopoty, ale Kolegium Rektorskie, być może zbyt optymistycznie, nie zakładało, że nauczyciele mogą nie podjąć niezbędnych działań, że nie włączą się w ten proces przechodzenia na zdalne nauczanie. Okazało się jednak, że byliśmy w błędzie. Część nauczycieli nie poinformowała swoich studentów, jak będą się z nimi komunikować, jak prowadzić zajęcia. Około 20% nie zrobiło tego ani w pierwszym, ani w drugim tygodniu, a niektórzy nawet w trzecim. Drugim nieprzewidzianym zjawiskiem były dość nieskoordynowane działania związane z przenoszeniem zajęć z marca na czerwiec. Szokiem były też skargi studentów – z informacji od nich i z parlamentu studenckiego wynikało,

iż niektórzy wykładowcy nie nawiązali ze studentami kontaktu, inni wysyłali za dużo zadań albo wysyłali tylko szczątkowe materiały.

Prawie co tydzień spotykałam się, a do kierowników katedr słałam – i ku mojemu kolejnemu zaskoczeniu okazało się, że informacje nie płyną dalej. Dyskusji z pracownikami ogólnej nie planowałam, było dużo innych spraw. Myślałam, że wystarczy komunikować się z kierownikami. Potem zaczęłam wysyłać listy do wszystkich pracowników, do studentów. Dziś myślę, że może trzeba było zrobić na początku jakieś spotkania ogólne.

Czy coś jeszcze należało zrobić inaczej? Pewnie wiele rzeczy, ale nie ukrywam, że jest we mnie pewien poziom silnego niezadowolenia. Chcąc zapanować nad procesem kształcenia, musiałam dysponować informacjami dot. przebiegu całego procesu, ale prosta prośba o przygotowanie sprawozdania z wykonywanych zajęć spotkała się z oporem pracowników. Wydaje mi się, że wielu pracowników nie było przygotowanych na sytuację kryzysową. Pandemia ujawniła, że jest wśród naszej wspólnoty zbyt wiele osób nastawionych roszczeniowo, którzy nie tylko, że nie włączali się we wspólne rozwiązywanie problemów, ale nieustannie krytykowali podejmowane działania. Ten okres ujawnił też niespójność nastawień. Ze strony części nauczycieli akademickich nie było reakcji na przyłączanie się, nie włączali się jako członkowie wspólnoty. Czekali, nie wychylali się, nie przyłączali się, a jakieś 20–30% nawet stosowało obstrukcję. A przecież tego przesunięcia w trybie prowadzenia zajęć nie dało się zrobić inaczej. Poza tym jesteśmy przed wyborami. Część z tych negatywnych opinii wynikała bezpośrednio, albo pośrednio, z walki przedwyborczej. Ten kryzys ujawnił absolutnie wszystkie niedoskonałości i słabe punkty.

WYKORZYSTANIE TYCH DOŚWIADCZEŃ. UCZELNIA PO PANDEMII

Bez tych nowych technologii, bez platformy uczelnianej, nauczanie nie mogłoby być kontynuowane. Można zatem przewidywać, że rozwój tych narzędzi i sposobów komunikowania przypuszczalnie będzie teraz szybszy i bardziej systematyczny. Na pewno trwałym efektem będzie dostrzeżenie znaczenia tych nowych technologii, które mogą okazać się niezwykle przydatne dla innowacyjnych zmian w dydaktyce. Chodzi tu nie tylko o uczynienie jej bardziej atrakcyjną, ale także o możliwość szybkiego wprowadzania nowych, najbardziej aktualnych treści czy wykorzystanie całkiem nowych, dziś jeszcze pewnie nieznanych, form ich przekazywania. Te nowe technologie mogą więc przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia, unikania stereotypowego uczenia w schemacie: wykład, ćwiczenia, w sali wykładowej, w rytmie 90 minut i tak dalej. Dla wielu osób, które uważają bezpośredni kontakt ze studentami za najważniejszy element procesu dydaktycznego, te nowe rozwiązania mogą być problematyczne. Ale może to być też wyzwanie, które staje się początkiem nowych rozwiązań, znalezienia sposobu na utrzymanie kontaktu wspieranego przez technologię. Część pracowników nie odnalazła się w tym trybie nauczania, ale część czuje się w tej wirtualnej rzeczywistości jak ryba w wodzie. To zachęca do poszukiwania, do eksperymentowania. Jednak trudno powiedzieć, jakie będą skutki tego doświadczenia, tej traumy dla wielu. Potrzebujemy większej liczby analiz, aby wyciągnąć wnioski.

Trzeba wykorzystać doświadczenie pandemii i przemyśleć korzyści związane z nauczaniem zdalnym, wspólnie, w dyskusji ze studentami. Różne raporty

(niekoniernie z czasów pandemii) wskazują, że na wielu uniwersytetach narasta problem z rekrutacją studentów, a jednocześnie wzrasta zainteresowanie studium zdalnym. Powinno się też przeanalizować dostępne online źródła danych, informacji, kursy i ocenić ich wartość/przydatność dla realizowania dydaktyki uniwersyteckiej. Warto też pomyśleć o wykorzystaniu koncepcji „*wide-life-learning*”, opartej na założeniu, że możliwości poszukiwania informacji, danych, ale także dyskursu wokół najważniejszych pytań nie są tylko domeną formalnych instytucji edukacyjnych. Oznacza to dokonanie analizy możliwości tkwiących w rozmaitych instytucjach, organizacjach itd. składających się na szeroko rozumiane otoczenie uczelni (chodzi o różne możliwości wzbogacania tego „uczącego ekosystemu”, np. o instytucje gospodarcze, polityczne, kulturalne, NGOS-y, biznes).

Unowocześnianie dydaktyki i generalnie funkcjonowania uczelni wymaga też przeorania sposobu myślenia (na przykład rezygnacji z fetyszu podpisu). Trzeba też np. zacząć inaczej myśleć o sylabusie (tak, aby dał się realizować w każdych warunkach), trzeba już dziś przygotować się na trudne sytuacje różnego rodzaju. Należy przede wszystkim przygotować strategię na wypadek nowej fali pandemii, ale też drugą strategię opartą na wykorzystaniu doświadczeń edukacji zdalnej do zajęć w formule stacjonarnej. Epidemia rzeczywiście spowodowała nowe spojrzenie na wiele spraw i powinniśmy zrobić z tego dobry użytek.

ZDALNA EDUKACJA
UNIWERSYTECKA
W CZASACH PANDEMII.
WYZWANIA I REAKCJE¹.
KOMUNIKAT Z BADAŃ
SONDAŻOWYCH

Anna Karwińska*
Marcin Karwiński**

UWAGI WSTĘPNE

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KIR.2019.7.13

Pytanie podstawowe, jakie zadawane było od połowy marca 2020 roku, najpierw w dyskursie publicznym, a także w dyskursie naukowym, brzmiało: jak raptowne przejście na system nauczania zdalnego, na wszystkich szczeblach edukacji, wpływa na utrzymanie założonych celów, na relacje pomiędzy uczestnikami odgrywającymi różne role, na metody przekazywania i sprawdzania wiedzy?

Oczywiście, rozmaite formy e-learningu są obecne w praktyce dydaktycznej różnych szczebli już od długiego czasu. Problemem było nagle i *wymuszone* przejście od nauczania tradycyjnego, częściowo wspomaganego przez nowoczesne technologie bądź tzw. *blended learning*, do nauczania w pełni zdalnego.

Już kilkanaście pierwszych dni praktykowania dydaktyki w tej nowej sytuacji ujawniło, że system edukacyjny w Polsce nie jest przygotowany do tak radykalnej zmiany pod żadnym względem. Chodzi o dostęp do nowoczesnych komputerów, do szerokopasmowego internetu o odpowiednich parametrach, o posiadane kompetencje, doświadczenie w aktywnym korzystaniu z zasobów cyfrowych, posiadany kapitał społeczny, naukowy i kulturowy, a także poziom motywacji wszystkich aktorów uczestniczących w tym procesie.

Osobnym zagadnieniem są kompetencje wykładowców, którzy, zwłaszcza na początku, często przenosili jeden do jednego swoje tradycyjne metody nauczania do nowej sytuacji. Jednakże uczestnictwo w wykładzie prowadzonym na żywo, w kontakcie *face-to-face*, jest zupełnie innym doświadczeniem dla słuchacza niż odsłuchanie, a nawet zobaczenie go (w wersji wideo). To samo dotyczy innych narzędzi dydaktycznych. Zdalne nauczanie wymaga bardzo dużego „przeprogramowania” dydaktyki, a to jest trudne do zrobienia natychmiast.

Dodatkowo należy powiedzieć, że te wymuszone modyfikacje procesów nauczania i uczenia się następowały (i następują) w wyjątkowo niekorzystnych warunkach, powodując konieczność dopasowania się do nowej sytuacji. Strach, który odczuwamy (podsycany przez codzienne informacje o nowych ofiarach pandemii), potęguje emocje, niestety raczej negatywne niż pozytywne, co m.in. utrudnia relacje pomiędzy osobami, a także podnosi ogólny poziom napięcia. Ograniczenia komfortu psychofizycznego wzmacniają stres, czasem frustrację, co nie sprzyja skupieniu się na zdobywaniu nowych kompetencji, u żadnej ze stron.

INFORMACJA O BADANIACH

Pomysł badań powstał w związku z własnymi (odmiennymi) doświadczeniami autorów dotyczącymi zajęć zdalnych. Potem pojawiła się idea uchwycenia „na gorąco” atmosfery wokół tego nowego wyzwania dydaktycznego i wychowawczego. Chcieliśmy sprawdzić, jak wyglądał ten moment nagłego wkroczenia w obszar niepewności na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Jakie były nastroje wśród

* Prof. dr hab. Anna Karwińska, Kolegium Gospodarki i Administracji Publicznej UEK, Katedra Socjologii, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, 31-510 Kraków, Rakowicka 27, karwinsa@uek.krakow.pl.

** Dr Marcin Karwiński, Kolegium Nauk o Zarządzaniu i Jakości, Katedra Zarządzania Kapitałem Ludzkim, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, 31-510 Kraków, Rakowicka 27, karwinsm@uek.krakow.pl.

1 Publikacja została przygotowana jako rezultat badań własnych zrealizowanych w ramach dotacji UEK na rozwój potencjału badawczego.

pracowników postawionych dość arbitralnie wobec nowych zadań i oczekiwań? Jak się odnaleźli w nowej sytuacji?

Przygotowany kwestionariusz ankiety składał się z 17 pytań plus 4 pytań metryczkowych. Poruszone tematy obejmowały m.in. posiadane przez respondentów doświadczenia ze zdalnym nauczaniem, opinie w sprawie przydatności trybu online do zajęć różnego typu, samooceny swoich kompetencji w tym zakresie, wsparcia udzielonego przez uczelnię, wreszcie, oceny zaangażowania studentów. Jedno z pytań otwartych skierowane zostało do tych respondentów, którzy przed wprowadzeniem stanu pandemii nie prowadzili zajęć w trybie zdalnym. Interesowały nas powody, dla których nie wykorzystywali oni istniejących możliwości wprowadzenia takich elementów do swojej praktyki dydaktycznej. Drugie pytanie otwarte dotyczyło oczekiwań w stosunku do uczelni w związku z wprowadzeniem obowiązku prowadzenia zajęć w trybie zdalnym na wszystkich typach studiów.

Kwestionariusz umieszczony został na stronie internetowej, a informacje o badaniach rozesłano do wszystkich pracowników prowadzących zajęcia za pomocą mailingu uczelnianego. Prośba o wypełnienie ankiety wsparta była także listem Prorektor ds. Studentów i Kształcenia. W ciągu trzech tygodni kwietnia 2020 ankietę wypełniło 335 osób, czyli blisko połowa nauczycieli akademickich. Warto podkreślić, że wielu respondentów zechciało dodać obszernie nieraz wypowiedzi w pytaniach otwartych, co pozwala przypuszczać, że sondaż spotkał się z zainteresowaniem i przynajmniej w jakimś stopniu odpowiadał na potrzebę wyrażenia swoich refleksji i – często krytycznych – opinii.

KONTEKST UCZELNIANY

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie jeszcze przed ogłoszeniem stanu epidemii był raczej dobrze przygotowany do prowadzenia zajęć, przynajmniej częściowo, w trybie zdalnym. Już w 2005 roku powołano pełnomocnika rektora ds. e-edukacji, a w 2006 roku specjalną komórkę Centrum e-learningu (w późniejszych latach Zespół ds. e-learningu), a jesienią 2008 r. zaczęto prace nad stworzeniem zintegrowanego systemu zarządzania uczelnią, w ramach którego miała funkcjonować platforma zdalnego nauczania. Model wdrożenia strategii e-learningowej na lata 2006–2008, który powstał kilkanaście lat temu, opierał się na kilku zasadach. Po pierwsze, e-edukacja została uznana za perspektywiczny kierunek rozwoju, równoprawny z tradycyjnymi formami nauczania; po drugie, zasada spójności systemu e-kształcenia oznaczała konieczność opracowania reguł e-edukacji, zasad rozliczania itp.; po trzecie, przyjęto zasadę, że wszystkie inicjatywy e-edukacyjne będą realizowane i rozliczane jako projekty; po czwarte, projekty e-edukacyjne przyjmowane na uczelni muszą spełniać uczelniane standardy jakości i wreszcie po piąte, wszystkie te projekty muszą być realizowane i koordynowane przez specjalnie powołaną jednostkę, czyli Centrum e-learningu (Skrzypek i in. 2010, s. 211–212).

Na uczelnianej platformie Moodle wszyscy pracownicy mieli założone tzw. e-wizytówki, zawierające podstawowe informacje dotyczące nauczyciela akademickiego. Miały one charakter obowiązkowy, a ich prowadzenie było monitorowane przez Centrum e-learningu. Już w 2010 roku ponad 90% pracowników stosowało te wizytówki jako możliwość kontaktu ze studentami i przekazywania informacji.

W latach 2007–2013 na e-platformie utworzono 6000 kursów, w latach 2013–2019 – ponad 10 200, co oznaczało wzrost o ok. 70%. Rosła także liczba oferowanych

kursów w trybie *blended learning*, a pomiędzy 2009 a 2019 r. wydano ponad 500 certyfikatów na prowadzenie e-zajęć. Zgodnie z informacją pracowników tego Centrum ponad połowa prowadzących zajęcia oferowała konsultacje online: na Moodle, przez e-mail, Facebooka, możliwe były także kontakty w ramach prowadzonych kursów online. Imponująco przedstawiała się dynamika zmian, jeśli chodzi o publikowane na e-platformie materiały dydaktyczne i rezultaty zdawalności studentów. W latach 2013–2019 z niemal 290 tysięcy do ponad dwóch milionów wzrosła liczba przesłanych i dostępnych plików².

Jednym z takich projektów, który można by określić jako „wyprzedzający” czy wręcz „proroczy”, był projekt „UEK HUB. Uniwersytecki hub dydaktyczny”, zrealizowany w okresie od września 2017 do czerwca 2019 r. ze środków UE (Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój). Celem tego projektu było wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich, zwłaszcza wsparcie metodyczne, podniesienie kompetencji dydaktycznych w ogóle i specjalizacyjne w wybranych metodykach.

Program zakładał udział każdego z nich w trzech formach wsparcia – 120-godzinnym module szkoleniowym wprowadzającym do nowoczesnej dydaktyki akademickiej, 1 bądź 2 modułach specjalistycznych (trwających od 78 do 160 godzin szkoleniowych) oraz module wdrożeniowym (w ramach którego ważną rolę odegrało szkolenie mentorskie).

W projekcie wzięło udział ok. 15% pracowników wszystkich wydziałów UEK oraz Centrum Językowego UEK. Był to największy z dotychczas realizowanych projektów szkoleniowych³. Program ten był swego rodzaju wydarzeniem w życiu uczelni, jego efekty wykraczały poza ramy typowego projektu szkoleniowego, obejmowały bowiem także tworzenie sieci współdziałania, wymianę doświadczeń i rozwijanie interakcji społecznych o charakterze koleżeńskim czy nawet przyjacielskim, które trwały (i trwają) po zakończeniu projektu⁴.

Można zatem stwierdzić, że przechodzenie na zdalny tryb zajęć nie dokonywało się, mówiąc metaforycznie, „na surowym korzeniu”, jednak, jak wynika z doświadczeń Zespołu ds. e-learningu oraz obserwacji Prorektor ds. Studenckich i Kształcenia, ciągle jest spora grupa nauczycieli akademickich podchodząca do nowych wyzwań z rezerwą, a często także niechętna zmianom dotyczącym trybu nauczania.

Od połowy marca Zespół ds. e-learningu podjął rozmaite działania pozwalające na płynne przejście na zdalne formy nauczania⁵. Na samym początku tego

2 Dane zostały dostarczone przez Zespół ds. e-learningu UEK, za co bardzo dziękujemy zwłaszcza pani Annie Stanisławskiej-Mischke i pani Anecie Powroźnik.

3 Działania promocyjne projektu „UEK HUB. Uniwersytecki hub dydaktyczny 02.07.2019”, materiały otrzymane z biura projektu: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, ul. Rakowicka 27, 31–510 Kraków.

4 Ta opinia oparta jest na doświadczeniach własnych autorów, jako uczestników kursów w ramach huba.

5 „[...] w dniach 12–16 marca br. zorganizowano 23 szkolenia stacjonarne dla nauczycieli akademickich, dotąd niekorzystających z platformy Moodle, których celem było wprowadzenie ich w zagadnienia podstawowej obsługi platformy. [...] Z tej możliwości skorzystało 132 nauczycieli akademickich. [...] W trybie natychmiastowym rozbudowano infrastrukturę informatyczną. [...] M.in. zakupiono licencję na korzystanie z platformy ClickMeeting do prowadzenia zajęć online w czasie rzeczywistym i zintegrowano platformę ClickMeeting z e-Platformą UEK (Moodle). [...] Od 16 marca br. regularnie realizowane jest dydaktyczne i techniczne wsparcie nauczycieli akademickich w prowadzeniu zdalnych zajęć dla studentów. Zorganizowano system zdalnych indywidualnych konsultacji dla nauczycieli akademickich, zarówno dla początkujących, jak zaawansowanych w korzystaniu z technologii internetowych w dydaktyce. Tygodniowo realizowanych jest średnio ok. 500–900 konsultacji, do 5 czerwca br. wykonano ich ok. 1 tys. 500. W okresie 12 marca – 5 czerwca br. liczba kursów na e-Platformie UEK (Moodle) wzrosła o ok. 1 tys. 500 do ok. 12 700 kursów. Systematycznie organizowane są webinary dla zaawansowanych

procesu (mniej więcej w połowie marca 2020) uczelnia nie miała rozwiązań do prowadzenia zajęć synchronicznych, były natomiast, dość dobrze rozpoznane przez wielu pracowników, możliwości do prowadzenia zajęć asynchronicznych dzięki platformie Moodle. Problemem były niewielkie rozmiary Zespołu ds. e-learningu zatrudniającego zaledwie kilka osób. Niemal z dnia na dzień zwielokrotniły się ich obowiązki i pojawiła się konieczność szybkiego reagowania na potrzeby pracowników prowadzących zajęcia.

Działanie pod presją czasu, bez możliwości wcześniejszego przygotowania, bez możliwości przemyślenia, przedyskutowania różnych kwestii, wywołało wrażenie pewnego chaosu. Dodatkowo wykładowcy, również zmuszeni do szybkiej reakcji, na początku trochę „na ślepo”, na własną rękę dokonywali wyboru narzędzi dydaktycznych.

Ta sytuacja braku uporządkowania została jednak szybko opanowana. Władze uczelni zdecydowały o zakupie licencji na korzystanie z platformy ClickMeeting oraz o rozpropagowaniu aplikacji Zoom. Oba rozwiązania są komplementarne i – jak wynika z dotychczasowej praktyki – zdały egzamin. Nie wiadomo jednak, jak będzie wyglądało ich wykorzystywanie w przyszłości, nie podjęto jeszcze żadnych decyzji, jest za to pewien szum informacyjny w tej sprawie. Według opinii pracowników Centrum poradziłyśmy sobie jako uczelnia całkiem nieźle, bez większych kryzysów. Co więcej, osoby korzystające z możliwości zdalnego nauczania, zarówno wykładowcy, jak i studenci, oceniały podjęte działania raczej pozytywnie. Oczywiście, gdyby się okazało, że praca zdalna będzie kontynuowana, pojawiają się kolejne potrzeby, związane z dopasowywaniem do zwiększonych oczekiwań i wymagań, jednak ten system, który funkcjonował teraz, zdał egzamin, mimo że został stworzony nieco ad hoc.

NAUCZANIE ZDALNE NA UEK W ŚWIELE WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Charakterystyka respondentów

Jak wspomniano wyżej, niemal połowa nauczycieli akademickich wypełniła kwestionariusz ankiety dystrybuowany elektronicznie. Wśród respondentów niektóre grupy pracowników były jednak liczniej reprezentowane (tab. 1).

Wśród 292 respondentów, którzy wzięli udział w badaniu, rozkład płci był niemal równy, z nieznaczną przewagą mężczyzn. Spośród stanowisk najliczniej reprezentowaną grupą byli adiunkci, profesorowie uczelniani, a także starsi wykładowcy. Jeśli chodzi o rozkład wieku, najliczniej reprezentowane były grupy osób pomiędzy 30 a 45 lat oraz między 46 a 60. Zdecydowanie mniej było respondentów w najmłodszej i najstarszej grupie wiekowej, co z jednej strony wynika zapewne ze struktury zatrudnienia w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie, a z drugiej ze stopnia zaangażowania poszczególnych grup w zajęcia zdalne. Porównując strukturę wieku i stanowisk nauczycieli akademickich Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie ze

użytkowników platformy Moodle oraz początkujących użytkowników platformy ClickMeeting – w ostatnich 3 miesiącach (od 9 marca br.) zorganizowano 6 takich webinarów dla łącznej grupy ok. 1 225 osób. W dniach 16 marca – 5 czerwca br. zarchiwizowano 4 379 godzin nagrań z 2 698 sesji na platformie ClickMeeting (wykładów, ćwiczeń, lektoratów) oraz zarchiwizowano i zoptymalizowano 508 prezentacji z komentarzem audio⁹ (informacje przekazane przez A. Stanisławską-Mischke z Zespołu ds. e-learningu).

strukturą respondentów, którzy odpowiedzieli na pytania ankiety, można zauważyć, że badania cieszyły się większym zainteresowaniem wśród osób młodszych (zwłaszcza najmłodszych) oraz wśród adiunktów i asystentów niż wśród starszych wykładowców czy profesorów (tab. 2).

Tabela 1. Charakterystyka zbiorowości badanej

Płeć respondentów		
płeć	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Kobiety	141	48
Mężczyźni	151	52
Stanowiska respondentów		
Stanowisko		
asystent	29	10
adiunkt	123	42
profesor uczelniany	64	22
profesor tytularny	16	5
lektor	5	2
wykładowca	10	3
starszy wykładowca	44	15
Brak odpowiedzi	1	1
Wiek respondentów		
Grupa wiekowa		
poniżej 30	17	6
30–45	132	45
46–60	109	37
powyżej 60	34	12

Źródło: materiały z badań własnych.

Tabela 2. Nauczyciele akademicki UEK według płci, stanowiska i grup wieku

Płeć	Liczba
Kobiety	370
Mężczyźni	388
Stanowisko	
Asystent	63
Adiunkt	292
Profesor uczelniany	158
Profesor tytularny	46
Lektor	15
Wykładowca	22

Tabela 2. – cd.

Płeć	Liczba
Starszy wykładowca	146
Inne stanowiska	16
Grupa wiekowa	
Poniżej 30	30
30–45	357
46–60	269
Powyżej 60	102

Źródło: Dział Spraw Osobowych UEK.

Dodatkowym pytaniem metryczkowym, ważnym z punktu widzenia analizowanej populacji, było pytanie o zajęcia prowadzone przez respondentów (tab. 3). Pytanie było wielokrotnego wyboru, wśród najczęściej wskazywanych zajęć, co nie jest zaskoczeniem, wyraźnie dominują wykłady i ćwiczenia, które stanowią duży odsetek zajęć realizowanych w ramach oferty dydaktycznej Uniwersytetu.

Tabela 3. Zajęcia prowadzone przez respondentów

Prowadzone zajęcia	Liczba wskazań	Odsetek wskazań (w %)
Seminarium	138	47
Ćwiczenia	207	71
Konwersatorium	58	20
Lektorat	22	8
Wykład	213	73
Laboratoria	31	11

Źródło: materiały z badań własnych.

Doświadczenia z prowadzeniem zajęć w formie zdalnej

Należy podkreślić, że większość badanych miała wcześniej, przed marcem 2020 r., rozmaite doświadczenia z tą formą prowadzenia zajęć lub przynajmniej była zainteresowana możliwościami, jakie ona stwarza (tab. 4).

Wydaje się, że szczególnie ciekawe (i obiecujące) są wypowiedzi, z których wynika, że 1/3 respondentów brała udział w szkoleniach w zakresie prowadzenia zajęć zdalnych, a ponad 27% poszukiwało informacji na ten temat, dotyczących narzędzi i specyfiki tej formy prowadzenia zajęć. „Obiecujące”, bo można przyjąć, że oznaczają aktywną postawę wobec wyzwań stwarzanych przez wprowadzanie zdalnego nauczania na skalę uczelni. „Obiecujące” także w tym sensie, że daje informację Zespołowi ds. e-learningu, że podjęte przez niego działania znajdują odbiorców oraz że ich zainteresowanie wykracza poza tematy obejmowane przez szkolenia.

Jak wskazują dane zawarte w tabeli 5, płeć respondentów nie miała większego wpływu na poziom wykorzystania możliwości prowadzenia zajęć w trybie zdalnym. Interesujące jest jednak to, że kobiety znacznie częściej korzystały ze szkoleń.

Natomiast mężczyźni chętniej samodzielnie poszukiwali informacji czy dodatkowych narzędzi związanych z edukacją zdalną. Ta różnica nie jest tak wyraźna, jak w przypadku korzystania ze szkoleń, niemniej potwierdza, przynajmniej do pewnego stopnia, stereotyp mężczyzny, który sam odkrywa, daje sobie radę itd. Oczywiście, sondaż wykonany na stosunkowo niedużej próbie nie może być podstawą do daleko idących uogólnień, jednak wskazuje na możliwość istnienia pewnych różnic związanych z płcią w oczekiwaniach i potrzebach (tab. 5).

Tabela 4. Doświadczenia z edukacją zdalną przed marcem 2020 r.

Treść pytania: „Czy i jakie miał/a Pan/i wcześniejsze (przed marcem 2020 r.) doświadczenia z edukacją zdalną? (proszę zaznaczyć wszystkie właściwe odpowiedzi)”		
Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Odsetek wskazań (w %)
Prowadziłem/am zajęcia w formie zdalnej	55	18,8
Wprowadzałem/am elementy zdalnej edukacji wspierające zajęcia stacjonarne	178	61
Planowałem/am wprowadzenie form zdalnych do prowadzonych przeze mnie zajęć	34	11,6
Przechodziłem/am szkolenia w zakresie prowadzenia zajęć zdalnych	99	33,9
Interesowałem/am się tematem zajęć zdalnych (czytanie informacji na ten temat, wyszukiwanie narzędzi)	80	27,4
Nie miałem dotychczas żadnych doświadczeń z tą formą	58	19,9
Inne	10	3

Źródło: materiały z badań własnych.

Tabela 5. Doświadczenie respondentów z edukacją zdalną (z podziałem na płeć)

Kategorie odpowiedzi	Kobiety (w %)	Mężczyźni (w %)
Prowadziłem/am zajęcia w formie zdalnej	18	19
Wprowadzałem/am elementy zdalnej edukacji wspierające zajęcia stacjonarne	64	58
Planowałem/am wprowadzenie form zdalnych do prowadzonych przeze mnie zajęć	12	11
Przechodziłem/am szkolenia w zakresie prowadzenia zajęć zdalnych	43	26
Interesowałem/am się tematem zajęć zdalnych (czytanie informacji na ten temat, wyszukiwanie narzędzi)	26	28
Nie miałem dotychczas żadnych doświadczeń z tą formą	20	20
Inne	3	3

Źródło: materiały z badań własnych.

Zgodnie z oczekiwaniami wiek respondentów miał znaczenie różnicujące dla wprowadzania pewnych elementów zdalnego nauczania, zanim jeszcze stało się to

obowiązkowe (tab. 6). Młodszy wiekiem nauczyciele akademicki znacznie częściej wprowadzali elementy nauczania zdalnego, uczestniczyli w szkoleniach. Natomiast niemal jedna trzecia najstarszych nauczycieli nie miała przed marcem 2020 r. żadnego doświadczenia ze zdalnym nauczaniem. Interesujące, że odsetek zainteresowanych tematem jest w tej grupie wyższy niż w innych, choć nie przekłada się to na uczestnictwo w szkoleniach.

Tabela 6. Doświadczenia z edukacją zdalną przed marcem 2020 r. z uwzględnieniem grup wiekowych

Wyszczególnienie	Poniżej 30		30–45		46–60		Powyżej 60	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Prowadziłem/am zajęcia w formie zdalnej	2	12	27	20	22	20	4	12
Wprowadzałem/am elementy zdalnej edukacji wspierające zajęcia stacjonarne	11	65	86	65	67	61	14	41
Planowałem/am wprowadzenie form zdalnych do prowadzonych przeze mnie zajęć	3	18	17	13	12	11	2	6
Przechodziłem/am szkolenia w zakresie prowadzenia zajęć zdalnych	8	47	58	44	29	27	4	12
Interesowałem/am się tematem zajęć zdalnych (czytanie informacji na ten temat, wyszukiwanie narzędzi)	4	24	32	24	31	28	10	29
Nie miałem dotychczas żadnych doświadczeń z tą formą	2	12	27	20	19	17	10	29
Inne	2	6	4	3	3	3	1	3

Źródło: materiały z badań własnych.

Jeśli chodzi o rodzaj narzędzi, które były wykorzystywane, zanim wprowadzono nauczanie zdalne, to najbardziej popularna była platforma Moodle. Jak wspomniano wyżej, praktycznie wszyscy pracownicy używali e-wizytówek do komunikowania się ze studentami, od 2007 roku rosła też systematycznie liczba kursów

oferowanych w trybie zdalnym (lub hybrydowym), a także liczba aktywnych forów dyskusyjnych⁶.

Drugą pod względem popularności formą było przysyłanie materiałów studentom poprzez e-mail, trzecią – zadania, krzyżówki, quizy organizowane online (tab. 7).

Tabela 7. Narzędzia wykorzystywane przed marcem 2020 r.

Narzędzia	Liczba wskazań	Odsetek wskazań (w %)
Moodle	231	79,1
Narzędzia do webinarów (ClickMeeting, Zoom, Microsoft Teams i in.)	38	13,0
Nagrywane prezentacje	40	13,7
Nagrywane podcasty	19	6,5
Ćwiczenia zdalne (quizy, krzyżówki, zadania online)	111	38,0
Przesyłanie materiałów via e-mail	176	60,3
Narzędzia do pracy zdalnej (Google Drive, One Drive)	86	29,5
Nie dotyczy	20	6,8
Inne	26	8,6

Źródło: materiały z badań własnych.

Nie ma wyraźnych różnic między mężczyznami a kobietami, jeśli chodzi o korzystanie z różnych narzędzi, choć – jak wynika z danych – materiały za pomocą poczty elektronicznej przysyłali nieco częściej mężczyźni (tab. 8).

Tabela 8. Narzędzia wykorzystywane przed marcem 2020 r. z uwzględnieniem płci

Narzędzia	Kobiety		Mężczyźni	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Moodle	115	82	116	77
Narzędzia do webinarów (ClickMeeting, Zoom, Microsoft Teams i in.)	20	14	18	12
Nagrywane prezentacje	21	15	19	13
Nagrywane podcasty	12	9	7	5
Ćwiczenia zdalne (quizy, krzyżówki, zadania online)	59	42	52	34
Przesyłanie materiałów via e-mail	75	53	101	67

⁶ Dane statystyczne dotyczące e-Platformy, ilustrujące zakres działania Zespołu ds. e-learningu, opracowali Przemysław Ligaj, Anna K. Stanisławska-Mischke, Artur Szczygiel-Ryss, Zespół ds. e-learningu, wrzesień 2019.

Tabela 8. – cd.

Narzędzia	Kobiety		Mężczyźni	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Narzędzia do pracy zdalnej (Google Drive, One Drive)	36	26	50	33
Nie dotyczy	11	8	9	6
Inne	2	1	15	10

Źródło: materiały z badań własnych.

Widać także różnice pokoleniowe. Im starsza grupa wieku, tym rzadziej stosowane są bardziej wyrafinowane narzędzia (tab. 9).

Tabela 9. Narzędzia wykorzystywane przed marcem 2020 r. z uwzględnieniem grup wiekowych

Narzędzia	Poniżej 30		30–45		46–60		Powyżej 60	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Moodle	16	94	106	80	89	82	20	59
Narzędzia do webinarów (ClickMeeting, Zoom, Microsoft Teams i in.)	2	12	19	14	14	13	3	9
Nagrywane prezentacje	2	12	20	15	9	8	4	12
Nagrywane podcasty	1	6	5	4	3	3	1	3
Ćwiczenia zdalne (quizy, krzyżówki, zadania online)	10	59	59	45	20	18	6	18
Przesyłanie materiałów via e-mail	9	53	76	58	39	36	22	65
Narzędzia do pracy zdalnej (Google Drive, One Drive)	4	24	53	40	3	3	3	9
Nie dotyczy	1	6	9	7	6	6	5	15
Inne	0	0	7	5	10	9	5	15

Źródło: materiały z badań własnych.

Nie jest dużym zaskoczeniem, że najpopularniejszym narzędziem była platforma Moodle – należy pamiętać, że używanie e-wizytówek od pewnego czasu

jest obligatoryjne, co dało możliwość zaznajomienia i „oswojenia” się z tym narzędziem. Dużą popularnością cieszyły się też powszechnie dostępne narzędzia, takie jak e-mail czy ćwiczenia zdalne. Warto też zwrócić uwagę, że narzędzia stanowiące substytut zajęć stacjonarnych, takie jak webinary czy nagrywane podcasty i prezentacje, nie były aż tak popularne, co związane było zapewne z mniejszym zapotrzebowaniem na nie niż w trakcie pandemii.

Rozważenie powodów, dla których część osób nie zdecydowała się wprowadzić przynajmniej pewnych elementów nauczania zdalnego do swojej praktyki dydaktycznej, wydawało się ważne z uwagi na istotne wysiłki podejmowane przez uczelnię, by takie możliwości stworzyć.

Zastosowane w kwestionariuszu pytanie otwarte brzmiało: „Jeśli nie prowadził/a Pan/i dotychczas zajęć w trybie zdalnym, proszę wskazać najważniejsze powody”. Otrzymaliśmy 99 odpowiedzi na to pytanie, przy czym niemal jedna czwarta respondentów jako powód braku zainteresowania formami zdalnymi wskazywała na ważność bezpośredniego kontaktu ze studentami (czy szerzej – w ogóle bezpośredniego kontaktu) w procesie nauczania. Warto tu podkreślić, że częściej w opinii tej podkreślano swoje potrzeby, np. *wolę bezpośredni kontakt ze studentami; nie czułam się komfortowo w sytuacji braku kontaktu bezpośredniego ze studentami; Wolę kontakt ze studentami, lubię budować zajęcia na interakcji, niż potrzeby studentów, np. wola studentów, którzy w anonimowych ankietach wypowiadali się przeciw e-learningowi; także Studenci mieli negatywne doświadczenia z tą formą zajęć; Znam też opinię studentów, że z tego przedmiotu nie chcieli zajęć w formie e-learningu do momentu zawieszenia zajęć.*

Druga przyczyna to przekonanie, że dla prowadzonych przez respondenta zajęć (przedmiotów) forma zdalna jest mniej korzystna, stwarza ograniczenia, nie pozwala na satysfakcjonujące obie strony realizowanie programu. Tu mieściły się np. takie wypowiedzi:

forma zajęć, charakter zajęć (ćwiczenia), ustalone zasady pracy;

niska efektywność takich zajęć, można je traktować jedynie jako uzupełnienie zajęć tradycyjnych;

Uważam, że metoda tradycyjna w moim przedmiocie jest najlepsza;

zajęcia bezpośrednio pod każdym względem przewyższają nauczanie zdalne;

Charakter zajęć bardzo mocno utrudnia ich prowadzenie – efekty kształcenia NIGDY nie będą dokładnie zweryfikowane;

Zajęcia w formie tradycyjnej, bezpośredniej, są najlepszą formą prowadzenia dydaktyki;

Zajęcia laboratoryjne w zasadzie są niemożliwe do realizacji w trybie zdalnym;

Prowadzone przeze mnie przedmioty są ukierunkowane na rozwój umiejętności i kształtowanie postaw – kontakt bezpośredni i możliwość interakcji są tu kluczowe.

Nawet jeśli przyjąć, że część tych wyjaśnień to tak naprawdę racjonalizacja swojej niechęci do tej formy nauczania (o istnieniu takiej postawy wspominają zarówno pracownicy Zespołu ds. e-learningu, jak i Prorektor ds. Studentów i Kształcenia), należy je potraktować jako ważny sygnał. Zgodnie z sugestią Floriana Znanieckiego

można (powinno się) zastosować tu postulat „współczynnika humanistycznego”, pozwalającego spojrzeć na rzeczywistość „oczami” uczestnika procesów społecznych i uwzględnić jego punkt widzenia oraz sposób interpretowania. Należy zatem wczytać się w podane powody odnoszące się do własnych odczuć i sposobu interpretowania sytuacji, a planując jakieś działania, mieć na uwadze te ujawnione obawy i niechęci.

Dla pewnej części osób (wypowiedzi tych było niezbyt dużo – mniej niż 10) zajęcia prowadzone zdalnie są akceptowalne jako uzupełnienie, dodatkowa forma. Deklarują oni gotowość do umieszczania materiałów podstawowych i dodatkowych na platformie Moodle, stosowania quizów czy testów online.

Interesujące są także przedstawione powody, które związane były z pewnymi ograniczeniami technicznymi, organizacyjnymi czy odczuwanym brakiem kompetencji. Tu warto przytoczyć takie wypowiedzi, jak:

Duża formalizacja procedury przejścia na e-zajęcia;

Organizacyjne (powody), które wynikały z harmonogramu – brakujące terminy zajęć;

problemy z organizacją w małym mieszkaniu bloku;

brak możliwości technicznych;

Moje wcześniejsze doświadczenia w prowadzeniu zajęć online zazwyczaj związane były z ograniczeniami technicznymi platform do ich prowadzenia. Po rozpoczęciu korzystania z ClickMeeting i Zoom od marca 2020 muszę jednak przyznać, iż owe ograniczenia zostały zminimalizowane;

słaba znajomość nowych technologii, onieśmienie nimi;

Nie umiem, zbyt skomplikowane aplikacje;

Uważam, że to obniżenie jakości w porównaniu do spotkań face to face. Dodatkowo moodle jest nieintuicyjną i toporną platformą;

nie dysponowałem dotychczas oprogramowaniem, które umożliwiałoby prowadzenie takich zajęć w satysfakcjonujący sposób;

nie mam certyfikatu;

skomplikowany proces certyfikacji zajęć e-learningowych;

problemy z dostępem do internetu;

Trzeba rozróżnić 2 rzeczy. Jedna to obecna sytuacja i nasze partyzanckie działania, które są konieczne. Ale na dłuższą metę efektywny e-learning wymaga GIGANTYCZNYCH nakładów. Stworzenie ciekawych treści wymaga nie tylko naszego czasu, ale także wsparcia technicznego, które jest bardzo kosztowne;

Brak komputerów w salach – Brak systemu informatycznego w Uczelni łączącego wszystkie strony procesu dydaktycznego;

Brak zgody Kierownika Katedry.

Wreszcie sporadycznie pojawiały się takie wyjaśnienia, jak: *nie było potrzeby; brak czasu; bo można było prowadzić zajęcia normalnie; brak obowiązku; nie były polecane; nikt tego nie wymagał.*

Analiza tego typu wypowiedzi pozwala na ostrożny optymizm w kwestii rozszerzania nauczania w trybie zdalnym, zwłaszcza w sytuacji, gdy bariery związane są

z problemami natury organizacyjnej czy brakiem możliwości technicznych. Nieco trudniej sobie te pozytywne zmiany wyobrazić, jeśli pracownicy mają poczucie, że „normalne” są zajęcia stacjonarne albo że te online są gorsze, czy wreszcie jeśli powodem braku zainteresowania nowymi możliwościami uzupełniania tradycyjnej dydaktyki jest „brak konieczności” lub „brak polecenia”. Należy jednak podkreślić, że te ostatnie powody pojawiały się w wypowiedziach bardzo rzadko. Niemniej powinny być brane pod uwagę przy dalszych pracach nad równouprawnieniem różnych form realizowania dydaktyki.

Powyżej zarysowane zostały wysiłki Zespołu ds. e-learningu i generalnie uczelni, aby stworzyć podstawę do szybkiego przejścia na zdalne nauczanie. Warto zatem określić, jak zmienił się sposób prowadzenia zajęć od marca 2020 r., po wprowadzeniu nauczania w trybie zdalnym (tab. 10).

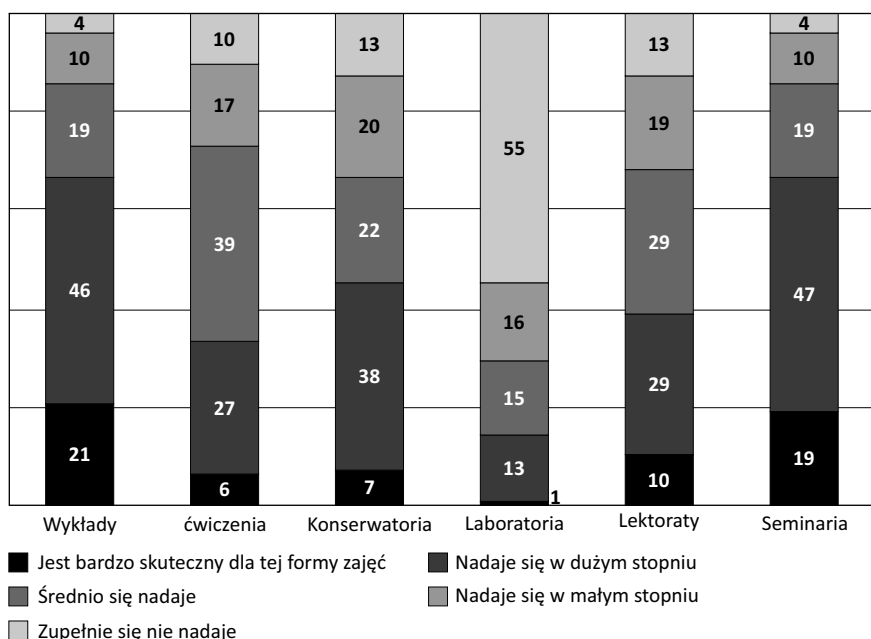
Tabela 10. Narzędzia wykorzystywane od marca 2020 r.

Narzędzia	Liczba wskazań	Odsetek wskazań (w %)
Moodle	264	90,4
Narzędzia do webinarów (ClickMeeting, Zoom, Microsoft Teams i in.)	195	66,8
Nagrywane prezentacje	108	37,0
Nagrywane podcasty	33	11,3
Ćwiczenia zdalne (quizy, krzyżówki, zadania online)	172	58,9
Przesyłanie materiałów via e-mail	180	61,6
Narzędzia do pracy zdalnej (Google Drive, One Drive)	87	29,8
Nie prowadzę zajęć w trybie zdalnym	2	0,7
Inne	24	8,0

Źródło: materiały z badań własnych.

Po wprowadzeniu zarządzenia o uruchomieniu nauczania zdalnego szybko wzrosła liczba osób korzystających z różnego typu instrumentów do nauczania zdalnego, w tym zwłaszcza z narzędzi do webinarów (tab. 10). Warto przy okazji powiedzieć, że zapewne ważną rolę odegrały tu uruchomione od 16 marca 2020 r. przez Zespół ds. e-learningu konsultacje (telefoniczne i poprzez e-mail) dostępne w każdym dniu tygodnia od 8:00 do 20:00. W każdym tygodniu udzielanych było ok. 500–900 takich konsultacji, w sumie do 5 czerwca było ich ok. 10 500.

Z opinii respondentów wynika, że tryb zdalny w różnym stopniu jest odpowiedni dla różnego typu zajęć. Postrzegany jest jako odpowiedni dla prowadzenia wykładów i seminariów dyplomowych (rys. 1), a jednocześnie jako nieodpowiedni dla potrzeb laboratoriów. Widać tu wyraźnie podział na zajęcia, w których ważny jest kontakt bezpośredni, i na takie, w który kontakt może być zapośredniczony, w każdym razie przynajmniej częściowo.



Rysunek 1. Stopień przydatności zdalnych metod do różnych typów zajęć (w %)

Źródło: materiały z badań własnych.

Uwzględniając płeć respondentów, można powiedzieć, że kobiety relatywnie częściej niż mężczyźni wykorzystują platformę Moodle, możliwość nagrywania prezentacji oraz stosują quizy, krzyżówki, zadania online. Natomiast mężczyźni częściej niż kobiety wykorzystują narzędzia do webinarów (np. Click Meetings, Zoom, Microsoft Teams), przysyłanie materiałów za pomocą e-maila i narzędzia do pracy zdalnej Google Drive, One Drive (tab. 10). Warto zwrócić uwagę na popularność rozwiązań wspieranych i polecanych przez uczelnię (Moodle i ClickMeeting). Jest to zapewne związane z dostępnością tych narzędzi, a także ze wsparciem ze strony Centrum e-learningu w ich zastosowaniu. Należy także podkreślić, że sporo pracowników wykorzystuje równolegle wcześniej stosowane metody kontaktu ze studentami (e-mail) (tab. 11).

Z kolei, uwzględniając podział na grupy wiekowe, możemy powiedzieć, że bardziej zaawansowane narzędzia, wymagające szkolenia czy związane ze stresem wynikającym z obaw, że w trakcie zajęć może zdarzyć się coś zakłócającego ich przebieg zajęć, są używane nieco częściej przez młodszych pracowników nauki. Również najstarsi wiekiem wykorzystują różne możliwości. Ze względu na to, że wśród respondentów najstarsi pracownicy stanowili tylko ok. 10%, trudno jest jednak dokonać takiego uogólnienia.

Zazwyczaj nie jest nam łatwo ocenić, w jakim stopniu jesteśmy przygotowani do skutecznego działania, zwłaszcza w nowych (zmienionych) warunkach. Samoocena jest ważnym elementem kształtowania się naszej tożsamości, ale także istotnym czynnikiem w budowaniu poczucia własnej wartości. Mark Leary (2001, s. 179) definiuje samoocenę jako „ogólny typowy dla każdego człowieka poziom poczucia własnej wartości”, który tworzy się w określonym momencie i odniesiony jest

do danej sytuacji. Zarówno zaniżona, jak i zawyżona samoocena może przynosić niechciane skutki, zarówno osobowościowe, jak i relacyjne (wpływa negatywnie na interakcje z innymi). Trafna samoocena jest zatem ważna z różnych powodów, a ta jej część, która dotyczy kompetencji i umiejętności związanych z odgrywaniem roli zawodowej, ma znaczący wpływ na to, w jaki sposób ta rola jest realizowana.

Tabela 11. Narzędzia używane do prowadzenia zajęć od marca 2020 r. według płci

Narzędzia	Mężczyźni		Kobiety	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Moodle	129	85	135	96
Narzędzia do webinarów (ClickMeeting, Zoom, Microsoft Teams i in.)	102	68	93	66
Nagrywane prezentacje	47	31	61	43
Nagrywane podcasty	14	9	19	13
Ćwiczenia zdalne (quizy, krzyżówki, zadania online)	77	51	95	67
Przesyłanie materiałów via e-mail	104	69	76	54
Narzędzia do pracy zdalnej (Google Drive, One Drive)	51	34	36	26
Inne	14	9	12	9

Źródło: materiały z badań własnych.

W prezentowanych badaniach respondenci zostali poproszeni o ocenę swoich możliwości prowadzenia zajęć zdalnych. Ocenie podlegały zarówno wiedza o możliwościach do zastosowania narzędziach, jak i doświadczenie z edukacją zdalną, wyposażenie w odpowiedni sprzęt i wreszcie kompetencje technologiczne (tab. 12, rys. 2).

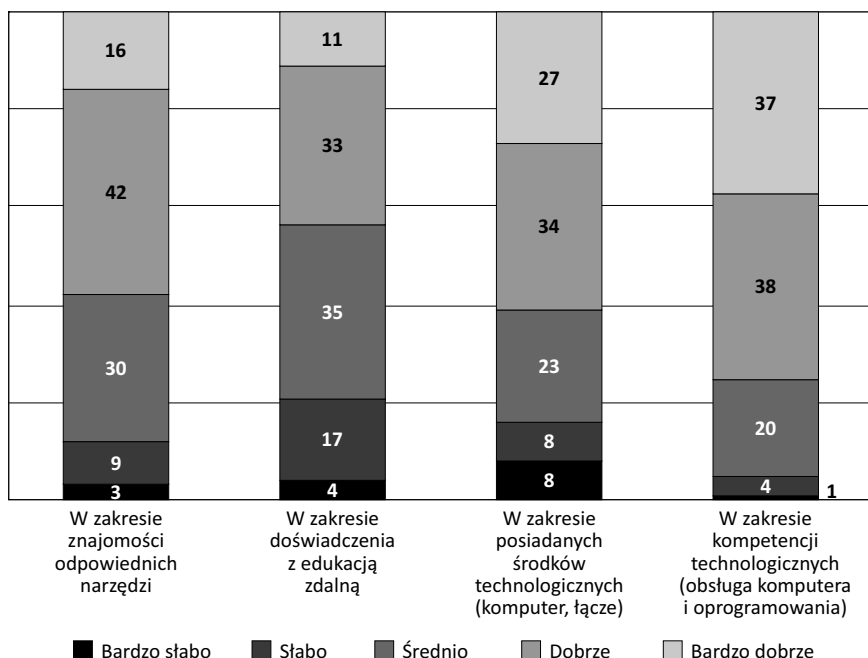
Generalnie, samoocena wypadła raczej pozytywnie. Przeważały oceny „średnio” lub „dobrze”. Ocena „słabo” pojawiała się najczęściej przy rozważaniu doświadczenia (obycia) z edukacją zdalną. Ocena wyposażenia w odpowiedni sprzęt pokazuje pewne rozwarstwienie uczestników badań. Są wśród nich zarówno osoby oceniające posiadane przez siebie wyposażenie jako „bardzo słabe”, jak i też takie (i jest to znacznie liczniejsza grupa), które określiły je jako „bardzo dobre”. Istnieje tu jednak pewien obszar wymagający rozpoznania potrzeb oraz udzielenia wsparcia. Znaczące, że najwięcej wysokich ocen postavili respondenci samym sobie, oceniając swoje kompetencje cyfrowe.

Czy są jakieś różnice między kobietami i mężczyznami w ocenie swojego przygotowania do prowadzenia zajęć w trybie zdalnym? W pewnym stopniu tak. Najwyraźniej te różnice widać w pytaniu o kompetencje technologiczne: kobiety znacznie rzadziej niż mężczyźni oceniają je jako „bardzo dobre”, częściej niż mężczyźni natomiast jako „średnie”. Podobna różnica występuje w ocenie znajomości narzędzi do nauczania zdalnego i w mniejszym stopniu w odniesieniu do oceny „doświadczenia/obycia” w tej sferze działania.

Tabela 12. Ocena przygotowania do prowadzenia zajęć zdalnych

Obszary przygotowania	Bardzo słabo		Słabo		Średnio		Dobrze		Bardzo dobrze	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
W zakresie znajomości odpowiednich narzędzi	5	2	27	9	88	30	124	42	48	16
W zakresie doświadczenia z edukacją zdalną	11	4	51	17	103	35	96	33	31	11
W zakresie posiadanych środków technologicznych (komputer, łącze)	22	8	24	8	68	23	100	34	78	27
W zakresie kompetencji technologicznych (obsługa komputera i oprogramowania)	4	1	13	4	58	20	110	38	107	37

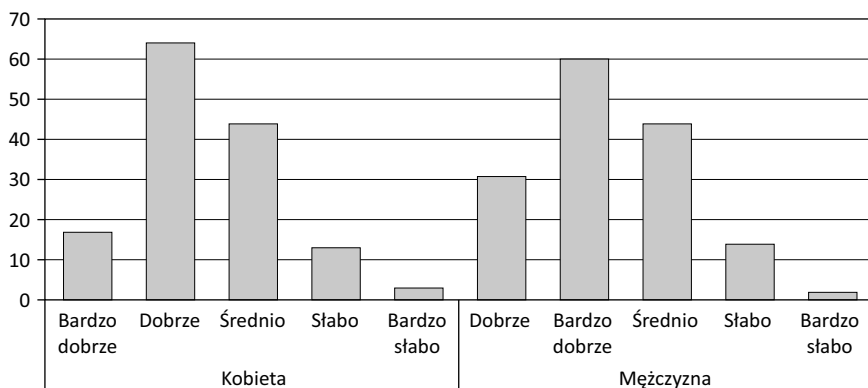
Źródło: materiały z badań własnych.



Rysunek 2. Ocena przygotowania do prowadzenia zajęć zdalnych (w %)

Źródło: materiały z badań własnych.

W sumie swój poziom przygotowania kobiety i mężczyźni oceniają podobnie, choć kobiety bardziej krytycznie, chciałoby się powiedzieć, zgodnie ze stereotypem (autostereotypem?) (rys. 3).



Rysunek 3. Ocena przygotowania do prowadzenia zajęć zdalnych (w %)

Źródło: materiały z badań własnych.

Z kolei różnice między osobami w różnym wieku są najbardziej widoczne przy porównaniu grupy 30–45 lat z grupami osób starszych. Zarówno w sferze kompetencji technicznych, jak w sferze doświadczenia/obycia widać spore różnice.

Interesujące, że w obszarze „znajomości odpowiednich narzędzi” we wszystkich grupach wieku (poza najstarszą, w której samoocena jest stosunkowo niska) liczniejsze są odpowiedzi „dobrze” lub „średnio” niż „bardzo dobrze”. Taka samoocena znajduje swoje potwierdzenie w pewnym sensie w zainteresowaniu szkoleniami i konsultacjami oferowanymi przez Zespół ds. e-learningu.

Ocena zaangażowania studentów

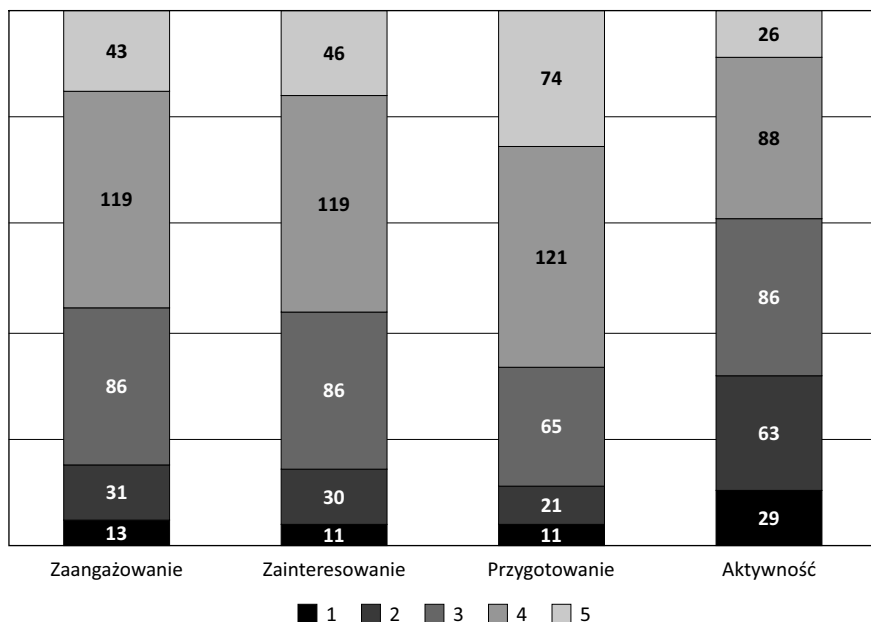
Jak wynika z badań psychologów, osoby w wieku 18–24 lat (a zatem także studenci) przejawiają w okresie pandemii znacznie wyższy niż pozostałe grupy wieku poziom nasilenia objawów depresji i lęku uogólnionego. Ponadto z badań wynika, że osoby w wieku 18–24 lat istotnie częściej niż wszystkie pozostałe grupy wiekowe przejawiają myśli samobójcze lub samoagresywne. Warto też zauważyć, że dla ponad 60% młodych osób bardzo trudne lub raczej trudne są: ograniczenie w poruszaniu się i podróży, brak spotkań z przyjaciółmi i najbliższymi, brak spotkań z ludźmi w ogóle, jak również nuda i monotonia oraz poczucie ograniczenia wolności (decydowania o sobie). W porównaniu z osobami w wieku powyżej 54 roku życia osoby młode charakteryzują się istotnie wyższym poziomem samotności, zagubienia, ale także poczucia nudy i monotonii w trakcie epidemii⁷. Te wyniki badań świadczą o trudnej, trudniejszej niż w przypadku osób starszych, sytuacji studentów, co przekłada się (a przynajmniej może się przekładać) na większe kłopoty z adaptacją do nowych warunków życia i studiowania. Efektem takich problemów psychologicznych mogą być nie tylko poważne, wymagające wsparcia specjalistycznego, zaburzenia funkcjonowania, ale także inne objawy, zapewne często pomijane (czy nawet lekceważone) przez otoczenie, np. trudności z wywiązywaniem się z obowiązków, dostosowywaniem się do zmienionych zasad działania itd. Te uwarunkowania powinny być brane pod uwagę przy ocenie zaangażowania studentów w procesy studiowania w nowej sytuacji, stopnia realizowania zadań czy poziomu motywacji do nauki.

Respondenci oceniali kilka postaw studentów, które były związane z uczestnictwem w zajęciach zdalnych. Oceny wahały się od 1 (najniższy poziom oceny) do 5 (najwyższy poziom oceny) (rys. 4).

Interesujące, że nawet ocena technicznego przygotowania studentów nie wypadła „wysoko”, co trochę nie zgadza się z upowszechnionym stereotypem młodych ludzi jako „tubylców sieciowych”. Być może zadziałały tu czynniki związane ze wspomnianą wyżej podatnością na stres i obniżeniem gotowości do wykonywania zadań w związku ze stanem niepewności, zagubienia czy niezadowolenia. To przypuszczenie jest dodatkowo uprawdopodobnione rozkładem odpowiedzi na pytanie o aktywność studentów w trakcie zajęć zdalnych czy o stopień korzystania z forum, czatów itp. Ponad 30% odpowiedzi wskazuje na słabą lub bardzo słabą aktywność studentów. Można tu jednak przy okazji przypomnieć, że nawet w normalnym trybie prowadzenia zajęć zawsze istnieje jakaś grupa studentów, którzy nie wykazują nimi zainteresowania i ożywają się dopiero pod koniec semestru,

7 Źródło: Uwarunkowania objawów depresji i lęku uogólnionego u dorosłych Polaków w trakcie epidemii Covid-19 – raport z pierwszej fali badania podłużnego, dostępny na stronie: http://psych.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/98/2020/05/Uwarunkowania_objawow_depresji_leku_w_trakcie_pandemii_raport.pdf (dostęp: 30.05.2020).

próbując w pośpiechu nadrobić stracony czas. Jest to zatem najprawdopodobniej to samo zjawisko, wzmocnione sytuacją niepewności i poczucia zagrożenia. Oznacza to jednak konieczność lepszego rozpoznania przyczyn i przygotowania jakichś rozwiązań, najlepiej w porozumieniu z parlamentem studenckim.



Rysunek 4. Postawy studentów względem zajęć zdalnych

Źródło: materiały z badań własnych.

Pozytywne i negatywne strony zajęć zdalnych z perspektywy prowadzących

Prowadzenie zajęć w systemie zdalnym to, jak wspomniano wyżej, sytuacja stresogenna, m.in. ze względu na konieczność szybkiego wprowadzenia takiego trybu w marcu 2020 r. bez odpowiednio długiego okresu dostosowawczego. W badaniach pojawiło się zatem pytanie o czynniki, które najbardziej utrudniały przejście do nauczania w nowym trybie. Respondenci zostali poproszeni o wymienienie maksymalnie dwóch najbardziej utrudniających czynników (tab. 13).

Takim szczególnie utrudniającym czynnikiem okazała się, w opiniach respondentów, czasochłonność przygotowywania materiałów do zajęć, drugi najczęściej wymieniany czynnik to brak doświadczenia, trzeci – odczuwane braki wyposażenia, niedostateczny dostęp do internetu. Ta dostrzeżona czasochłonność może być też, jak się wydaje, związana z brakiem doświadczenia czy brakiem dostępu do pewnych narzędzi ułatwiających proces przygotowania zajęć. Jest to zatem następne zagadnienie do rozważenia w kontekście potrzebnych szkoleń czy konsultacji, tym bardziej że w przypadku tego pytania różnice związane z płcią czy wiekiem nie powodowały znaczących odmienności opinii.

W podobnym czasie (14–21 kwietnia 2020 r.) została przeprowadzona na uczelni ankieta studencka. Wzięły w niej udział 984 osoby. Jedno z pytań dotyczyło

problemów, jakie dotyczą studentów w związku z przejściem na zdalny tryb nauczania (tab. 14). Można tu zauważyć swoiste „zderzenie” potrzeb i oczekiwań aktorów procesu dydaktycznego. Z perspektywy studentów problemem było przede wszystkim nadmierne obciążenie ich liczbą zadań, niedostatecznie przy tym wyjaśnionych, a także zbyt dużym ładunkiem nowych, nieprzedyskutowanych materiałów przekazywanych do samodzielnego poznawania. Z perspektywy pracowników, jak wskazano wyżej, największym problemem była czasochłonność przygotowywania materiałów. Można tu, jak się wydaje, powiedzieć, że skutkiem pośpiechu, w jakim uczelnia dokonywała tej transformacji, był brak dostosowania obu stron do tej interakcji dydaktycznej. To też pewna wskazówka do dalszych prac nad utrzymaniem gotowości do kontynuowania w pełni zdalnego nauczania (np. w związku z drugą falą zachorowań), a także do bardziej długofalowych modyfikacji procesu nauczania, związanych z wykorzystaniem doświadczeń z okresu pandemii.

Tabela 13. Czynniki utrudniające w największym stopniu prowadzenie zajęć w trybie zdalnym

Czynnik utrudniający prowadzenie zajęć zdalnych	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi (w %)
Brak doświadczenia w prowadzeniu zajęć w tej formie	75	25,7
Ograniczona dostępność i funkcjonalność narzędzi w ramach uczelni	44	15,1
Niedostateczne wsparcie ze strony uczelni	21	7,2
Braki w wyposażeniu w środki technologiczne u wykładowców (sprzęt komputerowy, dostęp do internetu)	62	21,2
Braki w wyposażeniu w środki technologiczne u studentów (sprzęt komputerowy, dostęp do internetu)	49	16,8
Niechęć ze strony studentów w stosunku do zdalnych form kształcenia	28	9,6
Czasochłonne przygotowywanie materiałów do e-learningu	188	64,4
Inne	48	14,4

Źródło: materiały z badań własnych.

Interesującym zagadnieniem podjętym w tych badaniach była analiza opinii respondentów na temat pozytywnych i negatywnych stron zdalnego nauczania (tab. 15 i 16). Wśród największych zalet wymieniono przede wszystkim elastyczność czasową, co może się okazać pewną barierą, jeśli chodzi o realizację zasady zajęć synchronicznych, prowadzonych ściśle według harmonogramu⁸. Być może potrzebne okaże się tu wypracowanie jakiegoś kompromisu.

Prowadzący zajęcia cenią sobie także możliwość prowadzenia zajęć z domu, co oznacza praktycznie czas „netto”, bez konieczności dojazdów na uczelnię. To też trochę niejednoznaczna zaleta, biorąc pod uwagę pozostałe funkcje uczelni,

⁸ Z własnych rozmów ze studentami wiem, że także oni cenią sobie możliwość korzystania z materiałów w dowolnym czasie i możliwość bardziej elastycznego umawiania się.

których realizowanie wymaga przecież kontaktów na żywo. Wreszcie ważne jest potencjalne uatrakcyjnienie zajęć poprzez możliwość stosowania wielu różnych narzędzi, trudnych do wykorzystania na zajęciach stacjonarnych (które, oczywiście, mają swoje inne zalety).

Tabela 14. Czynniki utrudniające studentom przejścia na zdalny tryb studiowania

Co stanowi dla Ciebie największy problem w związku z wprowadzoną nową formą nauczania na odległość?	
Problem	Odsetek wskazań (w %) (N = 984)
Brak dostępu do komputera	1,4
Problemy z szybkością łącza	18,9
Inne problemy techniczne, np. problemy z zalogowaniem się na platformę Moodle	8,5
Problemy z komunikacją z prowadzącymi (np. nieodpisywanie na e-maile)	26,1
Zbyt dużo zadań zadawanych do samodzielnego wykonania przez prowadzących	60,3
Niewystarczające omówienie zadań zadanych do samodzielnego wykonania	66,7
Niewystarczające omówienie materiału przekazywanego zdalnie studentom	61,7
Brak dostępu do literatury danego przedmiotu	30,6
Inne, jakie?	8,2

Źródło: wyniki ankiety studenckiej przesłane przez Prorektor ds. Studenckich i Kształcenia UEK, prof. dr hab. Janinę Filek.

Tabela 15. Największe zalety zajęć prowadzonych zdalnie

Cecha pozytywna zajęć zdalnych	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi (w %)
Elastyczność czasowa	201	68,8
Łatwiejsze udostępnianie atrakcyjnych treści (np. filmów, dokumentów, stron internetowych)	104	35,6
Możliwość prowadzenia zajęć z domu	176	60,3
Różnorodność narzędzi (np. quizy, zadania, interaktywne prezentacje)	88	30,1
Większa interaktywność zajęć	36	12,3
Lepszy kontakt ze studentami	18	6,2
Większa frekwencja i zaangażowanie studentów	42	14,4
Większa możliwość śledzenia aktywności studentów	78	26,7
Inne	44	13,2

Źródło: materiały z badań własnych.

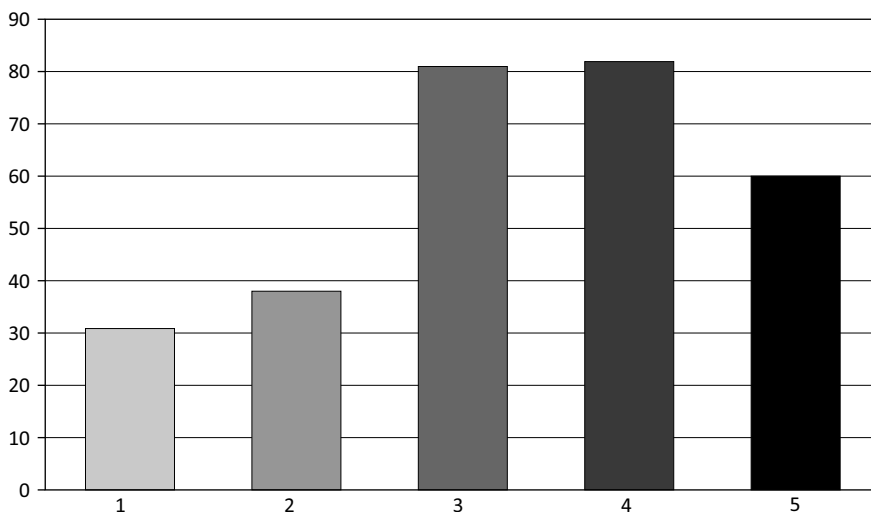
Warto się również przyjrzeć największym wadom zajęć prowadzonych w trybie zdalnym (tab. 16). Interesujące, że tych wad respondenci wymieniają więcej. Niemal wszystkie odpowiedzi zostały wybrane przez więcej niż 1/3 uczestników badań. Zwraca uwagę wysoka pozycja „braku bezpośredniego kontaktu” wymieniana jako wada przez niemal 80% respondentów i przywoływana już wcześniej „czasochłonność” w przygotowaniu materiałów (72,6%). Ważną wadą jest niedostateczna kontrola pracy studentów (39%). Ten problem powinien być rozważony również w kontekście udoskonalenia stosowanych narzędzi, zapewnienia możliwości sprawowania kontroli, a następnie przeprowadzenia szkoleń i konsultacji dotyczących tego problemu. Podobnie, jak się wydaje, mogłaby być zminimalizowana wada określona jako „konieczność opanowania nowych technologii pod presją czasu” (36%). Trudno natomiast byłoby wyeliminować (zminimalizować) wadę związaną z zacieraniem granic między życiem prywatnym a pracą, a także (choć z innych powodów) wadę związaną z brakiem interaktywności zajęć (choć być może w niedalekiej przyszłości pojawią się jeszcze doskonalsze narzędzia). Prawdopodobnie istnieje także możliwość ograniczania problemu „mniejszego zaangażowania studentów”, postrzeganego jako wada.

Tabela 16. Największe wady zajęć prowadzonych zdalnie

Cecha negatywna zajęć prowadzonych zdalnie	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi (w %)
Czasochłonność przygotowania zajęć	212	72,6
Konieczność opanowania nowych technologii pod presją czasu	105	36,0
Mniejsze zaangażowanie studentów	88	30,1
Mniejsza kontrola pracy studentów	114	39
Brak kontaktu bezpośredniego	230	78,8
Niedostateczne przygotowanie uczelni (np. brak narzędzi, ich mała dostępność)	58	19,9
Mniejsza interaktywność zajęć	107	36,6
Łączenie zajęć z życiem domowym (zarówno z punktu widzenia prowadzącego, jak i słuchaczy)	112	38,4
Inne	30	9,0

Źródło: materiały z badań własnych.

Czy te negatywne i pozytywne doświadczenia przełożą się na postawy wobec zajęć zdalnych w przyszłości? Na to pytanie nie mamy jeszcze jednoznacznej odpowiedzi, bo będzie to zależało od wielu czynników, po obu stronach, czyli, umownie mówiąc, uczelni i pracowników. Można jednak patrzeć w przyszłość z pewnym optymizmem (zakładając, że włączanie w szerszym zakresie edukacji zdalnej do praktyki dydaktycznej jest jednym z celów uczelni). Większość respondentów wyraża, mniej lub bardziej zdecydowanie, wolę kontynuowania zajęć zdalnych, także po zakończeniu pandemii (rys. 5).



Rysunek 5. Zamiar kontynuowania zajęć w trybie zdalnym (skala od 1 – „nie” do 5 – „tak”)

Źródło: materiały z badań własnych.

Ocena wsparcia udzielanego przez uczelnię i oczekiwania w tym zakresie

Zagadnienie to analizowane było w badaniach za pomocą pytań o ocenę działań uczelni (tab. 17) oraz o oczekiwania w stosunku do uczelni. W kwestionariuszu zostały uwzględnione różne obszary tego wsparcia: od wsparcia sprzętowego, poprzez zapewnienie dostępu do narzędzi służących realizowaniu zajęć w trybie zdalnym, wsparcie organizacyjne, zapewnienie szkoleń i konsultacji, po wsparcie psychologiczne.

Generalnie, wsparcie ze strony uczelni ocenione zostało raczej wysoko. Sumując odpowiedzi „bardzo słabo” i „słabo” oraz „bardzo dobrze” i „dobrze”, uzyskujemy w każdym typie wsparcia przewagę ocen pozytywnych nad negatywnymi. Najlepiej wypadło wsparcie w zakresie e-learningu i zapewnienie dostępu do odpowiednich narzędzi, co dowodzi, że wysiłki Zespołu ds. e-learningu i skupienie uwagi na tej dziedzinie także przez Prorektor ds. Studentów i Kształcenia zostały dostrzeżone i docenione.

Najsłabiej ocenione zostało wsparcie psychologiczne. Tu warto dodać pewną uwagę. Uczelnia umożliwiła zdalne konsultacje psychologiczne, z których nie skorzystano (albo skorzystano w bardzo niewielkim stopniu). Może to oznaczać, że oczekiwania wobec „wsparcia psychologicznego” są różne, a nawet sam sposób rozumienia tego pojęcia nie jest jednakowy. Być może nie chodzi tu tylko o dostęp do jakiegoś rodzaju „telefonu zaufania” czy możliwość konsultacji online, ale także (czasem przede wszystkim) o poczucie, że jest się częścią wspólnoty, że jest się docenianym (i że doceniane jest to, co się robi), traktowanym z szacunkiem. Nie rozważaliśmy tego problemu zbyt szczegółowo, a jedno pytanie w kwestionariuszu nie może oczywiście dać jego pełnego obrazu. To, co przedstawiono w ostatnim akapicie, jest pewną hipotezą, wynikiem intuicji, wspartej wnioskami z rozmaitych

Tabela 17. Ocena wsparcia udzielanego przez uczelnię

Rodzaj wsparcia	Ocena									
	bardzo słabo		słabo		średnio		dobrze		bardzo dobrze	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Wsparcie technologiczne (sprzęt)	50	17	50	17	77	26	92	32	23	8
Dostępność odpowiednich narzędzi	16	5	15	5	50	17	126	43	85	29
Wsparcie w zakresie e-learningu	9	3	14	5	47	16	100	34	122	42
Wsparcie psychologiczne w trudnym okresie	52	18	50	17	83	28	84	29	23	8
Organizacja pracy uczelni	34	12	41	14	79	27	103	35	35	12

Źródło: materiały z badań własnych.

rozmów. W każdym razie problem wart jest dalszej analizy, dokładniejszej, bazującej na bardziej rozbudowanych badaniach.

Kolejnym elementem, przynajmniej pośredniej, oceny działań uczelni w tym okresie był stopień wykorzystania rozmaitych materiałów i możliwości tworzonych głównie przez Zespół ds. e-learningu. Chodziło tu zarówno o zrobienie użytku ze stworzonej przestrzeni do wymiany doświadczeń, jak i z materiałów, które zostały nauczycielom akademickim udostępnione (tab. 18). Z odpowiedzi na to pytanie kwestionariusza wynika, że z oferty wsparcia korzystano na poziomie „średnim” lub „powyżej średniego”. Trudno przesądzać, czy stopień wykorzystania był związany z niedostosowaniem do potrzeb i oczekiwań pracowników (np. jeśli chodzi o materiały zewnętrzne udostępniane na stronie e-uczelnia), czy też akurat takie potrzeby nie występowały. Zastanawia stosunkowo nieduże korzystanie z możliwości wymiany doświadczeń na forum e-uczelnia (38,4%), jednak bez bardziej szczegółowej wiedzy na temat motywacji skłaniającej do sięgnięcia po poszczególne formy trudno tu o jakieś uzasadnione, bardziej pogłębione interpretacje.

Tabela 18. Wykorzystanie możliwości i materiałów oferowanych przez uczelnię

Materiały i możliwości	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi (w %)
Webinary organizowane przez Centrum e-learningu	147	50,3
Materiały przygotowane przez pracowników Centrum e-learningu	200	68,5
Materiały zewnętrzne udostępniane na stronie e-uczelnia	76	26,0
Wymiana doświadczeń na forum e-uczelnia	112	38,4
Nie korzystam	43	14,7
Inne	47	16,0

Źródło: materiały z badań własnych

Zazwyczaj lepiej można rozpoznać oczekiwania i potrzeby, używając pytań otwartych, stąd w kwestionariuszu umieszczono jeszcze jedno pytanie dotyczące działań ze strony uczelni: „Czego jeszcze oczekuje Pan/Pani od Uczelni w ramach wsparcia edukacji zdalnej?”.

W sumie udzielono blisko 100 odpowiedzi, część z nich była bardzo obszerna, wskazująca na bardzo różne potrzeby, które powinny być wzięte pod uwagę. Najczęściej powtarzającym się problemem jest brak dostępu do wysokiej jakości sprzętu:

Sprzętu!!! Od października czekam na sprawny komputer, w marcu dowiedziałam się, że powinien być w połowie maja;

Pracuję na własnym sprzęcie – nikt mi nie kupił nowoczesnego laptopa. W starym uczelnianym już naprawianym nie działał dźwięk i mikrofon. Gdybym nie kupił miesiąc przed pandemią nowego laptopa, wykłady musiałbym prowadzić na telefonie;

Służbowego sprzętu (laptop, kamera, mikrofon) oraz odpowiednich usług. Prywatne wi-fi jest niewystarczające – potrzeba nabycia pakietu danych do transmisji.

Obok niedostatecznego wyposażenia w sprzęt problemem jest dostęp do szybkiego łącza internetowego, a także do narzędzi:

wykupienia dostępu do portali umożliwiających prowadzenie zdalnych egzaminów w formie testów;

Dostęp do łącza internetowego. Posiadam dostęp do internetu radiowy, na którym pracują 4 osoby. Łącze internetowe ciągle się zawiesza;

Podjęcia kroków zmierzających do zapewnienia wszystkim prowadzącym przenośnego sprzętu komputerowego dobrej jakości i mobilnego szerokopasmowego internetu – w tej chwili, podobnie jak chyba niemal wszyscy, korzystam z prywatnego łącza;

Dostępu do różnych narzędzi – w zależności od potrzeb danego przedmiotu i formy zajęć i wsparcia w zakresie korzystania z różnych form edukacji internetowej.

Kolejny problem, zgłaszany w odpowiedziach na to pytanie, to potrzeba rozmaitych działań o charakterze organizacyjnym, w tym także np. kwestia polityki informacyjnej:

Postulat: większy zespół ds. e-learningu, bo obecny, mimo wspaniałego zaangażowania, po prostu nie jest w stanie pomóc nam wszystkim w tym samym czasie;

Wydłużenie semestru tak, aby możliwa była realizacja założonych efektów kształcenia. Umożliwienie wykładowcom korzystania z infrastruktury Uczelni (internet/komputery) w okresie konieczności prowadzenia zajęć w trybie zdalnym;

Łatwiejszego kontaktu ze studentami, adresy mailowe zakładane studentom na UEK są fikcyjne i studenci z nich nie korzystają. Studenci powinni podawać w dziekanatach swoje adresy mailowe, które odbierają regularnie, przez które można mieć z nimi kontakt, a nie na siłę ich uszczęśliwiać adresem UEK, z którego i tak nie korzystają;

Zmniejszenia liczby studentów w grupach wykładowych na studiach niestacjonarnych. Na Zoomie jest limit uczestników do 100 osób;

Jasnego, niezmiennego stanowiska w sprawie weryfikacji zajęć dydaktycznych;

Nie mam pewności, czy wszyscy moi studenci wiedzą, że zajęcia odbywają się w formie zdalnej. Tzn. nie mam pojęcia, czy wszyscy zdążyli pojawić się na tradycyjnych zajęciach. Od Uczelni oczekuję, że wszyscy studenci są o tym powiadomieni, że Uczelnia przeszła na nauczanie zdalne;

uczciwego rozliczania pensum dydaktycznego – przygotowanie porządných zajęć zdalnych zajmuje bardzo dużo czasu i nie jest uwzględniane w pensum dydaktycznym;

Google udostępniło za darmo profesjonalne narzędzia dla uczelni, ale ponieważ nasze adresy e-mail nie zawierają „.edu”, nie mogłem się tam zarejestrować. Z tego, co wiem, władze uczelni mają możliwość poproszenia Google o dopisanie swojej domeny (w naszym przypadku uek.krakow.pl) do listy uprawnionych do korzystania z tych narzędzi;

metodyka kształcenia zdalnego, czyli jak przygotowywać treści zajęć, jak je urozmaicać, co jest skuteczne dla poszczególnych rodzajów zajęć, jak dzielić czas zajęć na różne aktywności itp., nie mamy przygotowania pedagogicznego do dydaktyki online w 100%;

przyda się także możliwość przećwiczenia różnych narzędzi, były filmy instruktażowe i webinary, ale aby poczuć się pewniej, należy samemu to przećwiczyć, teraz od razu ćwiczymy na zajęciach, to nie jest komfortowe;

[...] umożliwienia dostępu do książek w bibliotece, książki tam leżą i się „kurzą”, a mogłyby się przydać, nie wszystkie książki są dostępne on-line. Niestety większość nie. Biblioteka (łącznie z czytelniami) kompletnie nie współpracuje w tej kwestii. Przecież dyrekcja biblioteki mogłaby iść tyle na rękę pracownikom naukowym, aby udostępnić książki np. przez pocztę UEK lub portierów. To żaden problem techniczny, tylko brak dobrej woli...

Kilka wypowiedzi dotyczy szerszych zagadnień, związanych z koniecznością wypracowania nowej wizji uczelni. Taka potrzeba nie jest może ściśle związana z sytuacją obecnej pandemii, ale często okresy kryzysu są takimi właśnie punktami zwrotnymi w dziejach jakiejś zbiorowości czy instytucji (warto sobie przypomnieć, jak zmieniały się np. miasta w dawnych wiekach po epidemiach czarnej śmierci albo wielkich pożarach czy jak zmieniały się wielkie przedsiębiorstwa po kryzysach gospodarczych). Tu można wskazać na przykład takie wypowiedzi:

Docenienia podejmowanych szkoleń, np. ukończone kursy w ramach Hub. W ostatnim czasie miałam wrażenie, że liczy się tylko praca naukowa. Wszystkiego nie da się zrobić jednocześnie na wysokim poziomie. Myślę, że Uczelni brakuje jednoznacznej wizji, dokąd zmierzamy, bez względu na wymuszone zmiany legislacyjne;

Jasnego określenia zasad realizacji zajęć zarówno w trybie zdalnym, jak i tradycyjnym na przyszłość. Powstało wiele materiałów, które można wykorzystać. Nie wszystkie zajęcia będą musiały się odbywać tradycyjnie. Moim zdaniem wskazane byłoby opracowanie jasnych zasad łączenia form tradycyjnych i zdalnych;

Mądrości w komputeryzacji wszystkich innych działań/sprawozdań Uczelni. Z rozmów ze specjalistami spoza Uczelni wiem, że mamy bardzo słabe zarządzanie: zamawianiem innowacji informatycznych, ich koordynacji i integracji. Komputeryzujemy wycinki spraw, np. spotkanie się ze studentami, ale dlaczego nie mogę od razu wyników tego spotkania umieścić na ich koncie np. z ocenami. Proces dydaktyczny cały, a nie tylko zajęcia, wymaga zintegrowanej platformy, a my osobno: filmik, osobno kurs, osobno zapisy na wykłady, osobno zapisy na seminaria...;

Trudno mi obecnie jeszcze na dzień dzisiejszy wyrazić moje oczekiwania, ponieważ bardzo dużo wysiłku włożyłam w organizację własnej pracy i nauki Moodle. W miarę upływu czasu myślę, że pojawią się potrzeby uzyskania extra wsparcia, aby czegoś extra się nauczyć. Obecnie bardzo dużo daje mi pomoc koleżeńska mojego zespołu oraz świadomość, że mogę się zwrócić o pomoc do uczelnianej jednostki e-learningu;

Dalszego doskonalenia programów nauczania i narzędzi, tak by nauczanie zdalne stało się trwałym elementem procesu dydaktycznego;

Pora, aby władze się zdecydowały, czy mamy być uczelnią, która kształci na wysokim poziomie, czy jesteśmy liczącym się ośrodkiem badawczym. Stanie w rozroku powoduje, że w obu przypadkach jesteśmy przeciętni. Nie da się działać na oślep. Pora mieć konkretny scenariusz działań.

I wreszcie pojawiło się kilka wypowiedzi wskazujących na potrzebę wytworzenia atmosfery zaufania, zrozumienia i współpracy:

większego zaufania do prowadzących;

uwzględnienia różnych trudnych sytuacji pracownika i tego, że czasem po prostu warunki w mieszkaniu uniemożliwiają spotkanie on-line...;

Wsparcie psychologiczne nie jest mi potrzebne, ale pomysł terapii oceniam bardzo wysoko;

Więcej swobody w doborze narzędzi oraz większego zaufania do pracowników i jednocześnie „poluzowania” systemu kontroli kto, gdzie i jak, po co i nie tak :(

Ten ostatni typ oczekiwań był stosunkowo rzadko obecny w odpowiedziach na to pytanie, jednak jest to kwestia ważna, zwłaszcza w sytuacji, w której rzeczywistość następowałaby jakaś zasadnicza przemiana (transformacja) uczelni. Wielość tych wyrażanych oczekiwań i ich różnorodność (niektóre dotyczą bardzo szczegółowych problemów i zagadnień) wskazują na to, że istnieje znaczący kapitał rozwojowy uczelni w postaci obszaru potrzeb niezaspokojonych, które mogłyby być (i powinny być) punktem wyjścia do dyskusji nad „UCZELNIĄ JUTRO, a może nawet POJUTRZE”.

UWAGI KOŃCOWE

Jak wynika z badań, trudno jest „przejsć suchą stopą” przez okres kryzysu. Pandemia ujawnia rozmaite słabości, zarówno w zasobach materialnych, jak i organizacyjnych, czy wreszcie relacyjnych. Jedne z nich mogą być usunięte łatwiej, inne wymagają większych nakładów materialnych i organizacyjnych. Wszystkie wymagają wytworzenia (wzmocnienia) atmosfery współpracy i współdziałania.

Jednocześnie, co bardzo ważne, to także wyjątkowa szansa... Nowoczesne technologie informacyjne mają moc przekształcania wszystkich dziedzin życia od gospodarki po politykę i kulturę. Także procesy edukacyjne na wszystkich poziomach. W erze internetu mamy wszechobecny i nieograniczony dostęp również do wysokiej jakości zasobów informacji i danych (jeśli wiemy, gdzie i jak szukać i jak weryfikować), co zachęca do eksperymentowania, do poszukiwania nowych sposobów realizowania zadań dydaktycznych. Byłoby dobrze, gdybyśmy te szanse wykorzystali.

BIBLIOGRAFIA

- Leary, M. (2001). *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Skrzypek, J.T., Stanisławska-Mischke, A.K., Lenczowska, M., Powroźnik, A., Rejkowicz, J. (2010). *E-learning a tradycyjnie zarządzany uniwersytet – doświadczenia Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*. W: M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie* (s. 211–220). Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

INFORMACJE DLA AUTORÓW

ZGŁOSZENIA TEKSTÓW

Redakcja rocznika „Kultura i Rozwój” przyjmuje do druku teksty w języku polskim i angielskim, będące:

- artykułami naukowymi i komunikatami z badań,
- recenzjami książek.

Redakcja akceptuje tylko oryginalne teksty, które nie są zgłoszone do innych wydawnictw i nie były publikowane w innym czasopiśmie lub książce. Za zgłoszenie i publikację tekstów nie są pobierane opłaty. Teksty prosimy nadsyłać na adres mailowy Redakcji rocznika: kulturairozwoj@uw.edu.pl. Redakcja zastrzega sobie prawo wprowadzenia – w porozumieniu z Autorem – zmian edytorskich oraz dokonania skrótów, jeśli artykuł przekracza przewidzianą objętość. Redakcja zastrzega sobie prawo odmowy publikacji nadesłanego artykułu. Decyzję o przyjęciu przedłożonego artykułu (i rozpoczęciu procesu recenzowania) bądź jego odrzuceniu podejmuje Redakcja czasopisma. Autor jest powiadamiany o decyzji w terminie nie dłuższym niż 10 dni roboczych od dnia złożenia artykułu. Redakcja nie zwraca nadesłanych tekstów. Autorzy nie otrzymują honorariów za opublikowane artykuły. Teksty członków Rady Programowej i Redakcji podlegają takim samym zasadom, jak innych autorów.

INFORMACJE O PRAWACH AUTORSKICH

W przypadku zakwalifikowania artykułu do druku Autor wyraża zgodę na przekazanie praw autorskich do tego artykułu wydawcy. Autor artykułu zachowuje prawo wykorzystania treści opublikowanego przez rocznik artykułu w dalszej pracy naukowej i popularyzatorskiej pod warunkiem wskazania źródła publikacji.

ODWOŁANIE SIĘ OD DECYZJI REDAKCJI

Autorzy mają prawo odwołania się od decyzji Redakcji. Autor, który nie podziela decyzji Redakcji bazującej na recenzjach, w ciągu dwóch tygodni od daty otrzymania informacji o nieprzyjęciu tekstu do publikacji kieruje do redakcji pismo o ponowną ocenę jego tekstu. W piśmie tym wskazuje argumenty przemawiające, jego zdaniem, za przyjęciem tekstu do druku. Redakcja, po zapoznaniu się z tymi argumentami, podejmuje decyzję o podtrzymaniu pierwotnej opinii lub też kieruje tekst do ponownej recenzji. Proces ponownej oceny artykułu trwa 3 tygodnie od momentu otrzymania pisma w sprawie ponownej oceny.

KWESTIE ETYCZNE

Autor nadesłanego artykułu ponosi wszelką odpowiedzialność z tytułu naruszenia praw autorskich i innych związanych z artykułem. Autor artykułu musi mieć stosowne zgody autorów/redakcji/wydawców w sytuacji wykorzystywania w artykule fragmentów innych publikacji, wykresów, ilustracji lub podobnych materiałów. Jeśli artykuł został przygotowany przez kilku autorów, Autor nadsyłający artykuł zobowiązuje się do uzyskania zgody pozostałych autorów na powyższe wymogi redakcyjne.

Ghostwriting i guest-authorship

W związku z wdrożeniem procedury zapobiegającej *ghostwriting* i *guest-authorship* Redakcja wymaga ujawnienia wkładu poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod,

protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi Autor zgłaszający manuskrypt. Zważywszy na fakt, że *ghostwriting* i *guest-authorship* są przejawem nierzetelności naukowej, Redakcja będzie o wszystkich wykrytych przypadkach powiadamiać odpowiednie podmioty (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych itp.). Autorzy są zobowiązani podać informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów (*financial disclosure*). W sytuacjach wątpliwych prosimy kierować się wytycznymi The Committee on Publication Ethics (COPE): COPE Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing.

PROCES RECENZJI

Każdy artykuł jest anonimowo przekazywany dwóm recenzentom. Autor otrzymuje recenzje do wglądu niezależnie od tego, czy tekst jest zakwalifikowany do druku, czy odrzucony. W przypadku zakwalifikowania artykułu do druku Autor powinien ustosunkować się do sugerowanych poprawek w terminie wyznaczonym przez Redakcję. Kryteria oceny: jasność sformułowania celu, oryginalność podjętej problematyki, zaawansowanie teoretyczne, jakość warstwy empirycznej, oryginalność wnioskowania, znaczenie dla rozwoju nauki w tematyce zbieżnej z profilem naukowym rocznika, poprawność językowa, komunikatywność, interpunkcja, dobór źródeł. Każda recenzja kończy się jednoznaczną rekomendacją:

- Praca nadaje się do publikacji w obecnej formie.
- Praca nadaje się do publikacji po dokonaniu nieznacznych zmian i uzupełnień.
- Praca nadaje się do publikacji po dokonaniu gruntownych zmian i ich akceptacji przez Recenzenta.
- Artykuł nie nadaje się do publikacji.

WYMOGI EDYTORSKIE

Format dokumentu, czcionki, style

- Objętość tekstu – od 0,5 do 1 arkusza wydawniczego (od 20 000 do 40 000 znaków ze spacjami).
- Format A4, marginesy standardowe 2,5 cm (lewy, prawy, górny, dolny).
- Tekst artykułu zapisany w formacie Microsoft Word (doc lub docx).
- Tekst zasadniczy – czcionka: Times New Roman, wielkość 12 pkt, interlinia 1,5 wiersza, wyrównanie obustronne, akapity z wcięciem.
- W tekście zasadniczym należy wyróżnić kolorem fragmenty tekstu, które będą zamieszczone na marginaliach (liczba wyróżnień – od 2 do 5).
- Przypisy objaśniające, opisy źródeł pod tabelami i rysunkami, bibliografia załącznikowa – 10 pkt, interlinia – pojedynczy wiersz.
- Numeracja stron ciągła.

Struktura artykułu

- **Informacje o Autorze:** tytuł lub stopień naukowy, imię i nazwisko, afiliacja (katedra, wydział, nazwa uczelni), adres do korespondencji, adres e-mail, telefon (do wiadomości Redakcji).
- **Tytuł artykułu** (nie powinien mieć więcej niż 59 znaków ze spacjami) – krój czcionki: Times New Roman, wielkość 14 pkt, pogrubiony, wyśrodkowany (w j. polskim i j. angielskim).
- **Słowa kluczowe:** 4–5 słów (w j. polskim i j. angielskim).
- **Streszczenie** w języku polskim i angielskim (maks. 1000 znaków).
- **Wprowadzenie** – zawierać powinno: cel opracowania, przyjęte założenia badawcze lub hipotezy, zastosowane metody badawcze, przesłanki podjęcia tematu.
- **Zasadnicza część opracowania z podziałem wewnętrznym** – **śródtytuły** nienumerowane, wielkość 12 pkt, pogrubione.

- **Zakończenie** – uwzględniające najważniejsze wnioski, rekomendacje.
- **Literatura** – zawiera zestawienie wykorzystanych źródeł opisane zgodnie z wytycznymi.

Tabele, rysunki, wykresy

- Elementy graficzne, takie jak tabele, grafy, rysunki, wykresy, mapy itp. powinny być przygotowane w kolorystyce czarno-białej lub z użyciem odcieni szarości.
- Zalecana wielkość czcionki w elementach graficznych to 9 punktów.
- Pod tabelą, wykresem, rysunkiem itp. powinno być podane źródło, na podstawie którego dany element przygotowano, lub informacja o samodzielnym opracowaniu autora.
- Przypisy w tabeli powinny być zamieszczone bezpośrednio pod nią.
- Grafiki powinny być przesłane w formie otwartej (czyli edytowalnej), a przygotowane w innych programach (np. CorelDRAW, Statistica, SPSS) należy zapisać w formacie WMF, EPS lub PDF z załączonymi czcionkami, w rozdzielczości 300 dpi.

Wykaz literatury i przypisy bibliograficzne

- Format cytowań: autor-rok.
- Opisy bibliograficzne zgodnie z regułami APA, np.:

Monografie:

Nazwisko, X., Nazwisko, X.Y. (rok). *Tytuł książki*. Miejsce wydania: Wydawnictwo.

Hausner, J. (2008). *Zarządzanie publiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

W przypadku monografii angielskie tytuły prac piszemy dużymi literami.

Rozdziały w monografiach:

Nazwisko, X. (rok). *Tytuł rozdziału*. W: Y. Nazwisko, B. Nazwisko (red.), *Tytuł książki* (s. strona początku–strona końca). Miejsce wydania: Wydawnictwo.

Skarżyńska, K. (2005). *Czy jesteśmy prorozwojowi? Wartości i przekonania ludzi a dobrobyt i demokracja kraju*. W: M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają* (s. 69–92). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Artykuły:

Nazwisko, X. (rok). *Tytuł artykułu*. *Tytuł Czasopisma*, nr rocznika (nr zeszytu) lub nr zeszytu (nr ciągły), strona początku–strona końca.

Mazur, S. (2013). Zmiana instytucjonalna. *Zarządzanie Publiczne*, 2 (24), 34–43.

W przypadku artykułów i rozdziałów angielskie tytuły prac piszemy małymi literami.

Źródła internetowe:

Nazwisko, X. (rok). *Tytuł tekstu* (dostęp: 01.01.2015).

- Podane pozycje bibliograficzne ww. kategorii, będące przekładami na j. polski, należy uzupełnić danymi tłumacza, w każdym przypadku podając je w nawiasie prostym pismem bezpośrednio po tytule w formie: (tłum. X. Nazwisko).
Gellner, E. (1991). *Narody i nacjonalizm* (tłum. T. Hołówka). Warszawa: PIW.
- Poza sytuacjami wyjątkowymi pomijamy nazwy serii wydawniczych w opisach.
- Powołania na literaturę zamieszcza się w tekście, w nawiasach okrągłych, np. (Nazwisko rok, s. X); (Nazwisko1 i Nazwisko2 rok, s. X); (Nazwisko1, Nazwisko2 i Nazwisko3 rok, s. X); (Nazwisko1 i in. rok, s. X); (NazwiskoX rok, s. X; NazwiskoY rok, s. Y). W przypadku różnych autorów w jednym powołaniu, podajemy ich według kolejności alfabetycznej, zgodnie z którą pojawiają się w bibliografii.

- Na końcu artykułu należy zamieścić bibliografię załącznikową. Wykaz literatury powinien zawierać tylko cytowane prace.
- Pozycje literatury powinny być uporządkowane alfabetycznie według nazwisk autorów, a prace tego samego autora należy podać w kolejności chronologicznej: od najstarszej do najnowszej.
- Nie stosuje się numeracji pozycji w wykazie literatury.
- Tytuły dzieł obcojęzycznych, nazwy wydawcy i miejsca wydania podaje się w języku oryginału, a elementy opisu zapisane alfabetami niełacińskimi należy podawać według obowiązujących zasad transliteracji.

R E C E N Z J E

- Przyjmowane są wyłącznie recenzje prac naukowych (autorskich, zbiorowych, zbiorów dokumentów, edycji prac źródłowych itp.). Recenzowana książka nie powinna być starsza niż rok w przypadku publikacji polskich i dwa lata w przypadku publikacji zagranicznych.
- W recenzji powinien znaleźć się pełny opis bibliograficzny książki (imię i nazwisko autora, tytuł, wydawnictwo, miejsce i rok wydania, liczba stron, załączników itd.). Recenzja może obejmować kilka prac tego samego autora lub dotyczących podobnej tematyki. W tekście musi być wyrażony stosunek własny autora do recenzowanej pracy (pochwała lub krytyka), a także sformułowane wnioski dla czytelnika (czyli co książka wnosi nowego do swojej dziedziny, ocena aparatu naukowego, bibliografii, podkreślenie obecności lub braku indeksów, ilustracji, tabel itp.). Autor może też oceniać pracę wydawnictwa (korekty, redaktora, grafika itd.).
- Wskazany jest wcześniejszy kontakt z Redakcją w celu uzgodnienia przedmiotu recenzji, co pozwoli autorowi recenzji uzyskać zapewnienie, że zostanie ona przyjęta przez redakcję czasopisma.
- Objętość recenzji powinna mieścić się w przedziale od 3 do 11 stron znormalizowanych (1800 znaków na stronie).

**Teksty prosimy nadsyłać na adres Redakcji rocznika –
e-mail: kulturairozwoj@uw.edu.pl**