

Uniwersytet i państwo na przełomie wieku

1. Wprowadzenie

Niniejszy rozdział, podobnie jak rozdział 2 („Uniwersytet a globalne reformy sektora publicznego”), ma charakter kontekstualny. Staramy się o pokazanie szerokiego kontekstu społecznego i ekonomicznego, który należy, jak sądzimy, brać pod uwagę przy rozważaniu przyszłości instytucji uniwersytetu w Europie²¹⁰. Łączymy tu badania edukacyjne z badaniami z dziedziny socjologii i politologii. Badania nad szkolnictwem wyższym, które pomijałyby rozległe – zewnętrzne – konteksty odbywających się transformacji, pozostawałyby jałowe, sięgając jedynie do powierzchni zjawisk, a pomijając ich podskórne przyczyny. Propozycje odpowiedzi na pytania o owe zewnętrzne przyczyny analizowanych w całej książce (stosunkowo homogenicznych w sali globalnej) transformacji systemów edukacyjnych i edukacyjnych instytucji uważamy za zasadnicze dla zrozumienia

²¹⁰ Naturalnym miejscem dla tego kontekstualnego rozdziału podbudowującego teoretyczne zaplecze książki i wiążącego ściślej transformację państwa i transformację uniwersytetów byłby jej początek, jednak uznaliśmy, nie bez wahań, że istniałoby poważne niebezpieczeństwo, że rozbudowany kontekst, razem z rozdziałem 2, zasłoniłby to, co od niego ważniejsze, a droga do rozważań o systemach szkolnictwa wyższego mogłaby okazać się zbyt długa. Pomimo tej decyzji nadal uważamy, że pełna argumentacja książki wynika dopiero z połączenia części bardziej kontekstualnych i części bardziej szczegółowo – i na podstawie badań empirycznych – odnoszących się do zmian zachodzących w świecie akademii. Część zawartych tu argumentów była już wspomniana we wcześniejszych partiach książki.

tego, co się dzieje z naszymi uniwersytetami w Europie i czego możemy spodziewać się w najbliższej przyszłości.

Przyjmujemy tutaj za punkt wyjścia kilka luźno powiązanych z sobą założeń. Po pierwsze, szkolnictwo wyższe w swojej wersji europejskiej było i wciąż jest w olbrzymiej mierze finansowane przez państwo, a okres jego największego rozwoju zbiegł się w czasie z największym rozkwitem powojennego państwa dobrobytu. Po drugie, obserwujemy obecnie z jednej strony rosnące znaczenie wytwarzania wiedzy, jej nabywania, rozpowszechniania i stosowania w praktyce w rodzących się społeczeństwach i gospodarkach opartych na wiedzy, a z drugiej strony wciąż jeszcze w dużej mierze tradycyjną rolę europejskich systemów szkolnictwa wyższego w ramach (kurczącego się i restrukturyzowanego, w różnych krajach z różną intensywnością) sektora publicznego. Pomimo – wydawałoby się – radykalnych zmian w funkcjonowaniu uniwersytetów europejskich, które zachodzą od dwudziestu–trzydziestu lat, odnosimy wrażenie, że o naprawdę poważnych przeobrażeniach dopiero zaczynamy myśleć. Czytając raporty rządowe i raporty międzynarodowe, ponadnarodowe i unijne wizje funkcjonowania uniwersytetów i całego sektora usług publicznych, dochodzimy do wniosku, że głębokie transformacje całego sektora uczelni i wąskiego sektora uniwersyteckiego mamy jeszcze ciągle przed sobą. Permanentne reformowanie uniwersytetu nie prowadzi do jego reformy, ale raczej do jego dalszego, coraz głębszego reformowania. Pierwotne intencje reform się zacierają, argumentacje zmieniają się w czasie, w dużej mierze coraz bardziej się homogenizują (przynajmniej w krajach najbardziej rozwiniętych, które zawsze dawały reszcie świata podstawowe modele funkcjonowania uniwersytetów). Jak pisali James G. March i Johan P. Olsen w swoje książce o instytucjach, a co można odnieść do *never-ending story* reform uniwersytetów europejskich:

[...] częsty związek między indywidualnymi rozwiązaniami a indywidualnymi problemami trudno ustalić jednoznacznie. Niemal każde rozwiązanie można połączyć z niemal każdym problemem, pod warunkiem, że pojawiają się one mniej więcej w tym samym czasie. Kiedy przyczynowość i technologia nie są jednoznaczne, motywacja do przy-

jęcia konkretnych rozwiązań prawdopodobnie jest równie silna jak motywacja do rozwiązywania konkretnych problemów, a zmiany można łatwiej wprowadzić, koncentrując uwagę na rozwiązaniach, a nie na problemach. Rozwiązania i możliwości wzbudzają świadomość wcześniej nieistotnych lub niedostrzeganych problemów lub preferencji (March i Olsen 2005: 81, podkr. moje MK)²¹¹.

Po trzecie, jesteśmy świadkami presji wywieranej przez procesy globalizacyjne zarówno na politykę narodową w odniesieniu do państwa dobrobytu, jak i na budżety państw narodowych, której towarzyszą idee (i ideały) państwa „minimalistycznego” – czy „efektywnego”, „inteligentnego” itd. – o mniejszych obowiązkach społecznych niż te, do których Europa Zachodnia powojennych systemów państwa dobrobytu zdążyła się przyzwyczaić. Całkowicie pomijamy tutaj potencjalne transformacje w myśleniu o instytucji państwa, które mogą się rodzić w ramach konsekwencji globalnego kryzysu finansowego i regionalnego kryzysu finansowego w UE, zapoczątkowanego jego grecką odsloną w 2010 r. Konsekwencje obydwu wydarzeń nie są dzisiaj jasne, a nie chcemy spekulować²¹². Wyzwaniom globaliza-

²¹¹ Co tylko jeszcze bardziej wzmacnia przekonanie, wyrażane ostatnio przez Petera Maassena w jego wspólnie z Olsenem napisanej książce o *university dynamics*, że szerzej ujmowane ogólnoeuropejskie propozycje przyszedłego funkcjonowania uniwersytetów (na poziomie Komisji Europejskiej) nie wypływają z analizy zastanych problemów, ale z zestawu z góry zakładanych rozwiązań. Jak to ujął Maassen, *strong convictions, weak evidence* (Maassen and Olsen 2007: 13). Jednak w optyce instytucjonalistycznej, przekonania idą w parze z gotowymi rozwiązaniami, a rola problemów (lub waga dowodów) jest stosunkowo mało istotna.

²¹² Pewne wskazówki dają najnowsze publikacje OECD i Komisji Europejskiej. OECD, zwłaszcza *The Financial Crisis. Reform and Exit Strategies*, przypomina, że „stabilizacja sytuacji ekonomicznej i finansowej potrwa. Ale kiedy zostanie osiągnięta, rządy będą musiały rozpocząć proces wycofywania się z systemów nadzwyczajnych środków wspierających, które skumulowały się w okresie opanowywania kryzysu. Gdyby sytuacja była krucha, to powrotu do stanu pierwotnego nie należy narażać na niebezpieczeństwo przez nadzbyt szybkie wycofywanie się z różnych środków wspierających” (OECD 2009i: 10). Zob. Również *Economic Policy Reforms 2010. Going for Growth* (OECD 2010a) oraz coraz szerszą dokumentację rodzącej się unijnej strategii *Europe 2020* (w odniesieniu do Polski zob. projekt „World Bank Europe 2020 Project”, między innymi Kwiek and Arnhold 2010).

cyjnym w przypadku wszystkich usług publicznych towarzyszą wyzwania demograficzne – różne w różnych krajach, ponieważ procesy starzenia się społeczeństw w najbardziej rozwiniętych gospodarkach europejskich przyjmują różne oblicza w różnych miejscach Europy. I wreszcie po czwarte, obserwujemy bardziej ogólne próby reformułowania powojennego kontraktu społecznego, który leżał u podstaw państwa dobrobytu w znanej nam, powojennej formie (wraz z publicznym, elitarnym i stosunkowo zamkniętym szkolnictwem wyższym w znanej nam, powojennej formie).

Biorąc pod uwagę owe cztery założenia oraz wiele innych pomijanych tutaj czynników towarzyszących, stawiamy w tym rozdziale kilka wyjściowych pytań: co się stanie – co się już dzisiaj dzieje – z tradycyjną i do niedawna powszechnie akceptowaną wyjątkowością instytucji uniwersytetu w społeczeństwie, kulturze, a wreszcie i w gospodarce? Co się stanie z tradycyjną ideą uniwersytetu (rzecz jasna w kilku odmiennych wersjach kontynentalnych) w nowym świecie globalnym, coraz silniej akcentującym rynkowe sposoby funkcjonowania instytucji i organizacji i coraz silniej posługującym się logiką ekonomiczną, do którego zdajemy się wkraczać? Wychodzę tutaj od mocnej tezy, wedle której stajemy dzisiaj w Europie w obliczu równoczesnej renegocjacji powojennego kontraktu społecznego związanego (w różnych formach) wokół państwa dobrobytu i renegocjacji drobnego, w skali porównawczej, nowoczesnego kontraktu społecznego wiążącego publiczny uniwersytet i państwo narodowe. Odbywająca się w Europie od co najmniej dwudziestu lat renegocjacja kontraktu „uniwersytet – państwo” pozostaje niejasna bez uwzględnienia bieżącej i równoległej renegocjacji fundamentów europejskiego modelu państwa dobrobytu (*welfare state*), ponieważ finansowane przez państwo szkolnictwo wyższe pozostaje jednym z jego fundamentów. Jeśli coraz istotniejszym składnikiem *welfare* staje się *private welfare*, to jakie konsekwencje procesy te mogą mieć na postrzeganie szkolnictwa wyższego i jego funkcjonowanie, zwłaszcza w aspekcie finansowym. Nadmienimy, że *private welfare* pojawia się w charakterze uzupełnienia, a nie w nowych formach zastępujących stare: nowe

wielofilarowe systemy emerytalne funkcjonujące zamiast lub obok tradycyjnych systemów opartych na solidarności międzypokoleniowej, czyli typu *pay-as-you-go*, nowe, prywatne systemy ochrony zdrowia oparte na systemach prywatnych ubezpieczeń zdrowotnych funkcjonujących równoległe z tradycyjnymi systemami publicznymi).

Niniejszy rozdział składa się z czterech części: krótkiego wprowadzenia, części poświęconej instytucji uniwersytetu w kontekście powojennej instytucji państwa dobrobytu w Europie, części poświęconej instytucji uniwersytetu w kontekście nowoczesnej instytucji państwa narodowego w Europie oraz wniosków. Porusza się między instytucją (nowoczesnego) uniwersytetu i instytucją państwa (państwa narodowego i państwa dobrobytu), uznając, że są one ściśle z sobą związane: problemy drugiej niosą z sobą w nieunikniony sposób problemy pierwszej, tak jak historycznie, w okresie powojennym, sukcesu drugiej prowadziły do sukcesów pierwszej. Uzasadnienie takiego sposobu myślenia o uniwersytecie można znaleźć w koncepcjach instytucjonalistycznych odniesionych do badań organizacji, zwłaszcza pojawiających się w naukach politycznych. Instytucje (zwłaszcza, ale nie tylko) polityczne nie przechodzą transformacji w izolacji: instytucje funkcjonują równoległe i takiż sposób się zmieniają. Instytucja uniwersytetu może właśnie przechodzić fundamentalną transformację, wraz z tradycyjną instytucją państwa w ogóle, a państwa dobrobytu w szczególności (zob. March and Olsen 2006a, Olsen 2007d). Reformowanie systemów szkolnictwa wyższego trwa w Europie od dwudziestu lat i trudno nie wiązać go z teoretycznymi i praktycznymi próbami reformowania instytucji państwowych, a szczególnie reformowania usług sektora publicznego. Każda nowa idea prowadząca do zmiany funkcjonowania państwa w Europie może mieć daleko idące konsekwencje dla funkcjonowania europejskich uniwersytetów między innymi z powodu ich fundamentalnego, finansowego uzależnienia od środków państwowych (inaczej niż na przykład w USA). Idee mają konsekwencje – w tym wypadku przez dwie ostatnie dekady neoliberalne myślenie o usługach publicznych i prywatnych usługodawcach w tym zakresie, idee

New Public Management w myśleniu o zarządzaniu w sektorze publicznym oraz szereg idei związanych z procesami globalizacyjnymi i integracyjnymi (takich jak na przykład wolny przepływ kapitału i usług, równoprawność podmiotów prywatnych i publicznych, niedozwolona pomoc publiczna, równoprawność krajowych i międzynarodowych podmiotów gospodarczych, transnacjonalizacja wzorców wydatków publicznych, kryteria konwergencji z Maastricht itp.) oddziaływało pośrednio i bezpośrednio na myślenie o uniwersytetach. Mieliśmy – nadal mamy – do czynienia z podwójnym procesem: z jednej strony z *ekonomizacją edukacji* (rosnąca waga wymiaru ekonomicznego i malejąca waga wymiaru akademickiego w myśleniu o szkolnictwie wyższym, zob. Teixeira 2009 o „imperializmie ekonomii”), a z drugiej strony z *edukacjonalizacją ekonomii* (rosnącym przekonaniem, że sytuacja gospodarcza jest ściśle uzależniona od sytuacji szkolnictwa wyższego, jego niereformowanie powoduje zapóźnienie cywilizacyjne i wymierne szkody materialne, a jego reformowanie leży u podstaw szybszego wzrostu gospodarczego). Obydwa procesy, doprowadzone do skrajności, całkowicie zmieniają reguły gry akademickiej.

2. Nowoczesny uniwersytet i państwo dobrobytu

W nowym globalnym porządku, uniwersytety walczą dla siebie o nowe miejsce kulturowe (i coraz bardziej o nowe miejsce ekonomiczne!), ponieważ nie są w stanie utrzymać dłużej swoich tradycyjnych ról i zadań, a zarazem nie mogą i nie chcą pozwalać sobie na frustrację instytucjonalną związaną ze spadającym prestiżem i malejącymi środkami finansowymi – uniwersytety chcą wciąż pozostawać ważną instytucją społeczną w ewoluujących społeczeństwach. Zmienia się radykalnie otoczenie społeczne i gospodarcze uniwersytetów, ewoluują stanowiska ich najważniejszych interesariuszy (przede wszystkim państwa i, w mniejszej mierze, studentów i rynków pracy), nieprzerwanie rosną rynkowe możliwości funkcjonowania uczelni, tak jak co-

raz bardziej rynkowo w odniesieniu do sektora usług publicznych myślą państwa europejskie, i tak jak coraz bardziej rynkowe wymagania mają studenci i ich rodziny (zob. np. badania Eurostatu studentów europejskich, Eurobarometer 2009). Zarówno oficjalny dyskurs powstającego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i europejskiej przestrzeni badawczej, jak i duża część towarzyszących im powstawaniu debat akademickich coraz silniej akcentują przekonanie, że uniwersytety powinny odgrywać dzisiaj rolę sprawnego motoru wzrostu gospodarczego (zarówno poprzez kształcenie, badania naukowe, innowacje, jak i swoją misję regionalną czy w wersji amerykańskiej – misję zwaną *service to the society*) w rodzących się gospodarkach opartych na wiedzy. W ten oto sposób uniwersytet w kontekście europejskim, w zasadzie bez większych dyskusji publicznych i akademickich na temat swoich fundamentalnych zasad wydaje się chcąc nie chcąc otwierać nowy rozdział swojej ewolucji²¹³. Dyskusje takie towarzyszyły powstawaniu humboldtowskiego modelu uniwersytetu na początku XIX w. w Berlinie czy też takie, jakie towarzyszyły najważniejszym dwudziestowiecznym debatom na temat „idei” uniwersytetu, choćby przy okazji publikacji poświęconych mu przedwojennych prac José Ortegi y Gassetta i Maxa Webera czy powojennych prac Karla Jaspersa i Jürgena Habermasa, o których sporo pisałem w ramach dyskusji o niemieckiej idei uniwersytetu w książce Kwiek 2006a i tekście Kwiek 2008e. Dokąd ten nowy rozdział zaprowadzi instytucję uniwersytetu – nie wiadomo. Liczba parametrów jest

²¹³ Zob. zwłaszcza najbardziej klasyczne dzisiaj: Wilhelm von Humboldt, „Wniosek o powołanie uniwersytetu w Berlinie”, F.W.J. Schelling, *On University Studies*, Friedrich Schleiermacher, *Occasional Thoughts on Universities in the German Sense. With an Appendix Regarding a University Soon to Be Established*, Immanuel Kant, *The Conflict of the Faculties*, Max Weber, *On Universities. The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling in Imperial Germany*, José Ortega y Gasset, *Mission of the University*; Karl Jaspers, *The Idea of the University*, Jürgen Habermas, „The University in a Democracy: Democratization of the University” czy też, na polskim gruncie, Kazimierz Twardowski, „O dostojności uniwersytetu” (Humboldt 1989, Schelling 1981, Schleiermacher 1991, Kant 1979, Weber 1973, Gasset 1944, Jaspers 1959, Habermas 1971, Twardowski 1997).

zbyt duża, aby móc trajektorię jej ewolucji przewidywać, jednak książka ta stawia sobie za zadanie analizować bieżące transformacje, pokazywać je w szerszych kontekstach, starać się zrozumieć ich przyczyny i nieśmiało wybiegać w przyszłość.

O ile w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku jednym z ważniejszych pojęć w dyskusjach o przyszłości państwa było pojęcie globalizacji, od początku nowego wieku coraz silniej akcentowane, zwłaszcza w Europie, jest pojęcie gospodarki opartej na wiedzy, konsekwentnie od kilkunastu lat promowane w oficjalnym dyskursie takich organizacji ponadnarodowych, jak OECD, czy takich instytucji ponadnarodowych, jak Komisja Europejska (widać wyraźnie, jak drugie pojęcie w coraz szerszych kontekstach wypiera pierwsze, a globalizacja, odniesiona do europejskiego modelu społecznego czy do europejskich uniwersytetów, staje się tylko jednym z kilku istotnych, obok demografii, katalizatorów zmian społecznych i ekonomicznych). Jednak procesy globalizacyjne trwają, a nawet się intensyfikują. Chciałbym odwołać się krótko do globalizacji i jej ujęcia zaproponowanego przez Ulricha Becka, wedle którego oznacza ona przede wszystkim „denacjonalizację – czyli erozję państwa narodowego, ale zarazem i jego możliwą transformację w państwo ponadnarodowe” (Beck 2000a: 14). Dla naszych celów użyteczna jest poniższa charakterystyka: „Jeżeli tradycyjny model państwa narodowego ma mieć jakiegokolwiek szanse przetrwania [...] to proces globalizacji *musi stać się kryterium polityki narodowej w każdej dziedzinie* (w gospodarce, prawie, sprawach wojskowych itd.)” (Beck 2000a: 15). Dodałbym również, zgodnie z logiką Becka, iż nie ma żadnego powodu, aby uważać, iż procesy globalizacyjne nie będą również obecne przy wypracowywaniu polityki narodowej w dziedzinie edukacji²¹⁴. To właśnie ta logika wymaga, abyśmy rozważając związki nowoczesnej

²¹⁴ Heather Eggins w dwóch książkach akcentował związek reform edukacyjnych z globalizacją, *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know* Martina Carnoya (Carnoy 1999) oraz *Globalization and Reform in Higher Education* (Eggins 2003). Zob. również jeden z pierwszych tekstów wiążących w ogóle reformy państwa dobrobytu z przyszłością uniwersytetu, „Globalization and Higher Education” (Kwiek 2001b).

instytucji uniwersytetu ze światem zewnętrznym, w tym z państwem, brali pod uwagę globalizację. Ideę tę inaczej sformułował Beck w książce *The Brave New World of Work* – w odniesieniu do pracy:

Jednak kluczowym problemem naukowym i politycznym drugiej nowoczesności jest to, iż społeczeństwa muszą reagować na takie [związane z globalizacją] zmiany zarazem na wszystkich poziomach. Dlatego jest rzeczą iluzoryczną prowadzić rozważania na temat przyszłości pracy pomijając rozważania na temat przyszłości państwa narodowego, państwa dobrobytu i tak dalej (Beck 2000b: 18).

Niniejszy rozdział (podobnie jak cała moja wcześniejsza książka – monografia *The University and the State. A Study into Global Transformations* z 2006 r.) podsztyty jest podobną logiką. Uważam, że jest dzisiaj rzeczą równie iluzoryczną prowadzić rozważania na temat przyszłości (publicznego) szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza (publicznych) uniwersytetów, pomijając dyskusje na temat skomplikowanego zagadnienia bieżących czy potencjalnych transformacji państwa dobrobytu, państwa narodowego i całego sektora publicznego zachodzących pod wpływem procesów globalizacyjnych (i regionalnej odpowiedzi na nią, czyli procesów europeizacyjnych) oraz, traktowanych tu jedynie marginesowo, procesów demograficznych. Publiczny uniwersytet w Europie jest coraz częściej uważany jedynie za część sektora publicznego, a jego tradycyjne roszczenia do społecznej (a tym samym również ekonomicznej i politycznej) wyjątkowości są coraz częściej i coraz bardziej otwarcie kwestionowane. Przypomnijmy doskonałe konkluzje Jamesa G. Marcha i Johana P. Olsena – w żaden sposób nieodnoszone dotąd do instytucji uniwersytetów:

Istnieją sytuacje, w których kwestionowana jest misja, wiedza, uczciwość, organizacja, funkcjonowanie, podstawy moralne, sprawiedliwość, prestiż i zasoby finansowe jakiejś instytucji i stawia się jej pytanie o to, czy wnosi ona taki wkład do społeczeństwa, jaki wnosić powinna. [...] Oznacza to ponowne przemyślenie, reorganizację, refinansowanie, a być może również nowe rozwiązanie „konstytucyjne”, ustalające nową równowagę między najważniejszymi instytucjami (March and Olsen 2006b: 15).

Jak się wydaje analizowany w wielu miejscach tej książki paneuropejski dyskurs na temat przyszłości uniwersytetu jako instytucji istotnej dla ekonomicznej przyszłości Europy w wersji konsekwentnie proponowanej (i promowanej) od dziesięciu lat przez Komisję Europejską sugeruje właśnie powyższą interpretację. Uniwersytet europejski jako instytucja jest w zasadzie krytykowany we wszystkich swoich aspektach aż po same historyczne fundamenty. Chociaż March i Olsen rzecz jasna nie mają na myśli instytucji uniwersytetu, to z powodzeniem można tę uwagę przenieść na kolejną instytucję publiczną. A przecież jak pokazują teorie zmiany instytucjonalnej, „żadna instytucja nie może funkcjonować bez towarzyszącego jej i wspierającego dyskursu (czy dyskursów). Dyskursy najlepiej traktować jako instytucjonalne *software*. Instytucjonalne *hardware* istnieje w formie reguł, praw, procedur operacyjnych, zwyczajów i zasad” (Dryzek 1996: 104). Uniwersytet europejski nie jest wyjątkiem; jak się wydaje, jego olbrzymią siłą – towarzyszącą przez ostatnich dwieście lat – była siła towarzyszącego mu dyskursu nowoczesności, w ramach którego zajmował centralne, wyróżnione, szczególne (i szczególnie chronione) miejsce w społeczeństwie europejskim. Nowe miejsce wymaga nowego dyskursu, który je legitymizuje, uzasadnia i podtrzymuje społeczne zaufanie, bez którego dłuższej nie można utrzymać wysokiego poziomu publicznego finansowania. Zmagania o kształt instytucji to zarazem, a może nawet przede wszystkim, zmagania o kształt legitymizującego jego miejsce dyskursu. Zmagania te przybrały na sile w ostatniej dekadzie i po raz pierwszy stały się zmaganiem globalnymi, w które z całą mocą zaangażowały się organizacje i instytucje międzynarodowe i ponadnarodowe. W olbrzymiej mierze przyszły kształt europejskich uniwersytetów będzie zależał od społecznej i politycznej akceptacji dla rodzących się wokół nich dyskursów legitymizacyjnych. Można się spodziewać, że tradycyjne odpowiedzi narodowe będą o wiele mniej istotne niż akceptowane odpowiedzi europejskie; poziom akceptacji dla rodzących się od dekady w Europie, a od dwóch-trzech dekad w krajach anglosaskich, idei jest już niezwykle wysoki, co pokazują z jednej strony zmiany w krajowej legisla-

cji, a z drugiej – badania europejskich studentów i absolwentów oraz kadry akademickiej (np. Eurobarometer 2007, 2009).

Reformy sektora publicznego podejmowane są w całym świecie i uniwersytet jest zmuszony coraz bardziej się im poddawać, pomimo swojej tradycyjnej, historycznej wyjątkowości. Toczące się dyskusje na temat jego przyszłości nigdy dotąd nie były tak istotne dla polityki publicznej i nigdy dotąd nie były tak uzależnione od szerszych dyskusji na temat społecznych (i instytucjonalnych) konsekwencji potężnych zmian społecznych ujmowanych na przykład pod hasłem przechodzenia do epoki globalnej (zob. choćby Giddensa *Europe in the Global Age*, 2007). Dotychczasowe dyskusje o uniwersytecie w zasadzie nie towarzyszyły transformacjom społecznym ostatnich stu lat. Natomiast dzisiaj nieodmiennie towarzyszą przechodzeniu do nowej formy gospodarki i społeczeństwa – upraszczając i wybierając jeden tylko element, opartych na wiedzy. Bardzo trudno ujmować dzisiaj jego transformacje w oderwaniu od transformacji, jakim poddawana jest cała tkanka społeczna, w której jest on osadzony. Nowoczesny uniwersytet, wytwór (pierwszej, narodowej – w przeciwieństwie do drugiej, postnarodowej, jak powiada Beck) nowoczesności, podlega dzisiaj dokładnie takim samym naciskom jak inne nowoczesne instytucje społeczne. Między innymi na uleganiu tym samym potężnym naciskom co inne nowoczesne instytucje – w tym instytucje państwa, jego agendy i jego usługi publiczne, instytucje międzynarodowe i ponadnarodowe, instytucje prywatnego świata korporacyjnego – polega kres wyjątkowości nowoczesnego uniwersytetu, w którego cieniu Europa żyła przynajmniej w okresie powojennym, o ile nie w całym okresie 200 lat od zmaterializowania się idei Wilhelma von Humboldta w Berlinie w 1809 r.²¹⁵

²¹⁵ Powodzenie reform w szkolnictwie wyższym, jak podpowiada doświadczenie OECD (z tomu OECD 2008 oraz potężnej pracy podsumowującej reformy sektora emerytalnego i rynku pracy, *The Political Economy of Reform. Lessons from Pensions, Product Markets and Labour Markets in Ten OECD Countries*, OECD 2009h), zależy w dużej mierze od kompromisów zawieranych między decydentami i jego interesariuszami, a biorą się one z negocjacji i perswazji. Ważne jest rozwiązanie, które jest do przyjęcia dla wszystkich, na-

Wielu politologów podkreśla, że przestrzeń ekonomiczna państwa narodowego i granice terytorialne państw narodowych już się na siebie nie nakładają. Przykładem mogą być tutaj tacy autorzy jak choćby Fritz Scharpf (do niedawna dyrektor Instytutu Badań nad Społeczeństwami w Kolonii) i John G. Ruggie (z Uniwersytetu Harvarda). Powojenny „kompromis osadzonego (*embedded*) liberalizmu” – rodzaj kontraktu społecznego zawartego między państwem, rynkiem i związkami zawodowymi

wet jeśli nie jest rozwiązaniem wybieranym jako najlepsze przez którąkolwiek ze stron (OECD: *acceptable by all, even if preferred by none*). Wprowadzana w życie polityka reform jest zazwyczaj wynikiem serii negocjacji oraz ustępstw ze strony różnych grup i stanowi kompromis możliwy do przyjęcia przez wszystkie strony. Najważniejsze w ekonomii politycznej reform są koszty ponoszone w jej ramach przez różne grupy interesów. Kompensacja kosztów w naturalny sposób zwiększa szansę na osiągnięcie kompromisu z interesariuszami i na poparcie reform, które niekoniecznie są w ich najlepszym interesie (grupowym). W związku z tym ważne są mechanizmy kompensacyjne, aby zapewnić poparcie potencjalnie przegranych w procesie reformowania (np. zapewnienie znacznie zwiększonego finansowania uczelni w przyszłości). Doświadczenie krajów OECD biorących udział w przygotowywaniu raportu OECD (Santiago et al. 2008a i 2008b) podkreśla, że trudne reformy zostały przyjęte i są wprowadzane w życie dzięki mechanizmom kompensacyjnym (np. gwarantowanym, rozłożonym w czasie podwyżkom płac dla kadry akademickiej), które zabezpieczyły poparcie ze strony grup interesów negatywnie dotkniętych przez reformy. Kluczową rolę w analizowanych krajach OECD odegrały narzędzia finansowe, które miały za zadanie zapewnić dostosowanie zachowań instytucjonalnych. Najbardziej popularnym narzędziem finansowym wykorzystywanym do wdrażania reform są finansowe zachęty. Uzupełnianie trudnych kroków o elementy zwiększające dostępne środki finansowe najważniejszych interesariuszy sprawia, że reformy stają się łatwiejsze do przyjęcia, o ile stawiają jasno kwestię skoncentrowanych kosztów. Z kolei ekonomia polityczna reform strukturalnych – już nie tylko reform szkolnictwa wyższego (Høj et al. 2006) – podpowiada, że w żadnych z krajów OECD (oprócz krajów transformacji ustrojowej) nigdy nie zastosowano reformy typu *big bang*, czyli gwałtownych zmian rewolucyjnych. Nawet zmiany wprowadzane przez rząd Margaret Thatcher w Wielkiej Brytanii, w latach osiemdziesiątych w Nowej Zelandii i przez ostatnich 20 lat w Australii można uznać w rzeczywistości za wytrwałe wysiłki reformatorskie rozłożone w długim czasie (Høj et al. 2006: 6–7). Reformy napotykają na opór z powodu trzech czynników, opisywanych na podstawie analizy dojrzałych gospodarek zachodnich. Po pierwsze, niepewność dotycząca korzyści płyną-

w Europie – dzisiaj już się coraz trudniej sprawdza w praktyce, ponieważ został zaprojektowany dla państw (w dużej mierze) o zamkniętych gospodarkach narodowych. Scharpf dowodzi, że w historii kapitalizmu dziesięciolecia powojenne były niezwykle, jeśli chodzi o „stopień, w którym granice terytorialne państwa narodowego pokrywały się z granicami rynków kapitału, usług, dóbr konsumpcyjnych i siły roboczej” (Scharpf 2000: 254). W momencie powstawania klasycznych europejskich państw dobrobytu możliwości inwestycyjne istniały w dużej mierze w ramach gospodarek narodowych, a dla większości firm najważniejszymi konkurentami byli konkurenci krajowi. Kiedy rozdziły się główne powojenne europejskie modele państwa dobrobytu, nie zdawano sobie w pełni sprawy z tego, w jakiej mierze powodzenie polityki korygującej rynek jest uzależnione od możliwości sprawowania kontroli nad swoimi granicami ekonomicznymi przez (terytorialnie ograniczone) państwa narodowe. Jednak pod wpływem globalizacji ten mechanizm kontrolny został utracony. Tym samym skończyły się „złote lata” kapitalistycznego państwa dobrobytu, powiada Scharpf (2000: 255). Specyficzny kontrakt społeczny, który na rozwiniętym, kapitalistycznym Zachodzie umożliwił państwom narodowym wprowadzenie państwa dobrobytu w znajomej nam formie, pojawił się w specyficznym momencie historycznym – tuż po drugiej wojnie

cych z reform jest większa niż niepewność dotycząca ich kosztów, nawet jeśli oczekiwane zbiorcze zyski są fundamentalnie większe od spodziewanych zbiorowych strat. Po drugie, koszty wdrażania reform strukturalnych są ponoszone z góry, a oczekiwane korzyści są rozłożone w czasie. Stąd duże opory polityków przed reformami, w ramach których elektorat odczuje przed kolejnymi wyborami wyłącznie koszty reform. I wreszcie po trzecie, niektóre regulacje poddawane reformom stwarzały okazje do powstawania rent, które były dzielone między ich beneficjentów. Konsensus wobec reform staje przed takim problemem, że koszty reform najczęściej koncentrują się na stosunkowo małej i dobrze zorganizowanej (lub ustosunkowanej) grupie, a korzyści z nich rozkładają się bardzo szeroko, często na tyle szeroko, że ich potencjalni beneficjenci, elektorat o wiele większy i gorzej zorganizowany, nie są w stanie ich dostrzec. O ile polityka makroekonomiczna nie ma dużego wpływu na poziom akceptacji dla reform szkolnictwa wyższego, o tyle np. wpływy międzynarodowe i czynniki demograficzne są nie do przecenienia.

światowej (jak smutno napisał Jürgen Habermas w swoich studiach o „konstelacji postnarodowej”, „w pewnych uprzywilejowanych regionach świata, i w sprzyjających warunkach okresu powojennego, państwu narodowemu [...] udało się przekształcić w społeczne państwo dobrobytu dzięki regulacji gospodarki krajowej bez zakłócania jego mechanizmów autokorygujących”, Habermas 2001: 52). Jednak wraz z nadejściem globalizacji kontrakt ten ulega nieustannej erozji, chociaż w różnych krajach erozja ta występuje w różnej formie i z różną intensywnością. Umowa wiążąca państwo i społeczeństwo w powojennych, terytorialnie ograniczonych demokracjach narodowych miała na celu łagodzenie bolesnych skutków powojennej liberalizacji ekonomicznej (a opierała się na oświeceniowej wierze w naukowe rozwiązania problemów społecznych).

Ów powojenny kompromis przypisywał specyficzne role rządów państw narodowych – których to ról coraz bardziej dzisiaj rządy owe nie są w stanie bądź nie są skłonne spełniać. Jednym z pośrednich efektów globalizacji jest jej wpływ na zdolność państwa do „dotrzymywania swojej strony owej powojennej umowy” (Ruggie 1997: 2)²¹⁶. Pojawienie się globalnych rynków kapitałowych spowodowało pojawienie się zupełnie nowych problemów związanych z polityką narodową. Bo przecież istniejące systemy nadzoru i regulacji, opodatkowania i księgowości zostały stworzone na potrzeby „ekonomicznego krajobrazu państw narodowych”. A jak w książce o tym, „czym jest globalizacja”, twierdził już dekadę temu Ulrich Beck, żyjemy w świecie, w którym nowi i starzy gracze posługują się niewspółmiernymi zbiorami reguł: to trochę tak, jakby państwa narodowe i ich obywatele grali w warcaby, ale gracze ponadnarodowi, polityczni i ekonomiczni, grali już w szachy (Ruggie 1997: 2; zob. również Beck 2000a: 65). Polityka ekonomiczna staje się coraz bardziej zdenacjonalizowana; państwo coraz mniej jest w stanie, a może coraz mniej jest skłonne do wywią-

²¹⁶ Zob. również wcześniejsze rozważania Ruggie’go i pojęcie *embedded liberalism* w „International Regimes, Transactions, and Change: Embedded Liberalism in the Postwar Economic Order”, *International Organization*, vol. 36, no. 2, Spring 1982.

zywania się z obietnic poczynionych w złotej erze europejskiego państwa dobrobytu²¹⁷. A państwo dobrobytu tradycyjnie było jednym z najbardziej przekonywających filarów całej konstrukcji państwa narodowego. Tak opisuje ten proces Ruggie:

Powojenny międzynarodowy porządek ekonomiczny opierał się na wielkim krajowym porozumieniu: społeczeństwa poproszono o pogodzenie się ze zmianami i zaburzeniami związanymi z międzynarodową liberalizacją, natomiast państwo ze swojej strony obiecało zmiany te amortyzować za pomocą nowo przyjętych ról ekonomicznych i politycznych. [...] Coraz bardziej jednak kompromis ten jest dzisiaj zrywany przez siły, których nie da się łatwo opanować (Ruggie 1997: 8).

Widzimy więc, że potęga państwa narodowego, a zarazem potęga lojalności jego obywateli, opiera się na niezachwianej wierze w (pozostające historycznie bez precedensu) prawa gwarantowane przez państwo dobrobytu. Kiedy rodziła się keyne-

²¹⁷ Niezwykle trudno wywiązywać się ze zobowiązań społecznych podjętych w owej złotej erze państwa dobrobytu w sytuacji, w której „termity fiskalne” drążą fundamenty fiskalnej budowli we wszystkich ważniejszych rozwiniętych gospodarkach. Vito Tanzi w swoim tekście „Taxation and the Future of Social Protection” już dekadę temu głosił tezę, że globalizacja będzie wywierać najbardziej bezpośredni i zarazem najpotężniejszy wpływ na państwo dobrobytu najprawdopodobniej poprzez oddziaływanie na *systemy podatkowe*: „na razie istnieje niewiele dowodów bądź nie ma ich wcale na to, że systemy podatkowe krajów uprzemysłowionych się rozpadają. [...] Jednak chociaż budowla fiskalna nadal stoi i wygląda solidnie, widzimy wiele termi- tów fiskalnych, które ochoczo drążą jej fundamenty” (Giddens 2001B: 192). Zarazem warto pamiętać, że pytanie o (wysokie) podatki niekoniecznie jest związane tylko z globalizacją, ale również z wolą elektoratu. Jak przypominał Martin Wolf, „podtrzymywanie wysokiego, redystrybucyjnego opodatkowania pozostaje absolutnie możliwe” (Wolf 2001: 188). Pytanie z jednej strony o podatki, a z drugiej o *tax expenditures* (upraszczając zwolnienia pewnych grup ludności z płacenia części lub całości podatku) stoją w centrum uwagi instytucji międzynarodowych: zob. począwszy od *Tax and the Economy* (OECD 2001c), poprzez *Fundamental Reform of Personal Income Tax* (OECD 2006f), *Fundamental Reform of Corporate Income Tax* (OECD 2007g), po przedkryzysowe *Tax Co-operation. Towards a Level Playing Field* (OECD 2008j) i pokryzysowe, alarmujące *Tax Expenditures in OECD Countries*, wzywające do globalnej rewizji funkcjonujących systemów zwolnień podatkowych (OECD 2010d). Tradycyjnie najlepsze statystyki poziomów opodatkowania podaje pięciusetstronicowe *Taxing Wages 2006–2007* (OECD 2007g).

sowska wersja *welfare state*, rola państwa polegała na poszukiwaniu uczciwej i stabilnej równowagi między państwem a rynkiem, co w sposób zasadniczy przebudowało stosunki społeczne we wszystkich państwach europejskich zaangażowanych w ten społeczny eksperyment²¹⁸. Zadaniem owej powojennej rekonstrukcji instytucjonalnej było wynalezienie i zastosowanie takiej formuły rządzenia, która zarazem gwarantowałaby stabilność w kraju i nie uruchamiałaby wzajemnie destrukcyjnych zewnętrznych, międzynarodowych konsekwencji trapiących okres międzywojenny. W ujęciu wielu politologów, których przykładem są tutaj Scharpf i Ruggie, globalizacja wywiera potężny wpływ na państwo narodowe poprzez podkopywanie fundamentalnych idei leżących u podstaw powojennego państwa dobrobytu w Europie. Z powodu postępującej i nieodwracalnej liberalizacji i otwierania się gospodarek narodowych, państwa narodowe zaczynają tracić swoją najważniejszą legitymizację opartą na fundamencie powojennego kontraktu społecznego – obowiązującego jednak, jak się okazało z dłuższej perspektywy historycznej, tylko w relatywnie zamkniętych gospodarkach narodowych. Jakie to ma znaczenie dla instytucji uniwersytetu? Otóż ma znaczenie fundamentalne.

W okresie „złotego wieku” powojennego, keynesowskiego państwa dobrobytu w Europie (czyli z grubsza mówiąc, w latach 1950–1975) szkolnictwo wyższe było bardzo ważne. Świadczyła o tym stale rosąca liczba studentów, zwiększająca się liczba instytucji akademickich, a w konsekwencji radykalnie rosnący współczynnik scholaryzacji w największych państwach Europy Zachodniej. Świadczyły o tym również stosunkowo wysokie nakłady publiczne na badania naukowe, zarówno w naukach ścisłych (co zrozumiałe w kontekście zimnej wojny), jak i społecznych oraz humanistycznych. Celem polityki państwowej

²¹⁸ A które to państwa doświadczają dzisiaj coś, co Beck (w *World Risk Society*) nazwał „efektem domina”: „elementy, które w dobrych czasach uzupełniały się i wzajemnie wspierały – takie jak pełne zatrudnienie, oszczędności emerytalne, wysokie wpływy z podatków, pełna zgoda na działania podejmowane przez rządy – dzisiaj wydają się *mutatis mutandis* zagrażać sobie wzajemnie” (Beck 1999: 11).

w krajach zachodnich było umasowienie edukacji, a celem dalszym – jej uniwersalizacja (osiągnięta w praktyce dzisiaj)²¹⁹. Stagnacja ekonomiczna w Europie, która uwydatniła się w drugiej połowie lat siedemdziesiątych, była być może pierwszym sygnałem, że państwo dobrobytu zaprojektowane dla jednego okresu (powojennej odbudowy Europy) być może nie do końca się sprawdza w innym okresie²²⁰. Warunki społeczne ulegały w tym czasie, po światowym kryzysie paliwowym, poważnym przeobrażeniom:

– powojenny kontrakt społeczny był związany z gospodarką przemysłową znajdującą się w okresie silnego wzrostu; tymczasem stopniowo zmieniał się model pracy, w ramach którego głównym żywicielem rodziny był dotąd – w większości – mężczyzna;

– stosunkowo zamknięte gospodarki narodowe, funkcjonujące w ramach w dużej mierze narodowej konkurencji w dziedzinie inwestycji, produkcji, konsumpcji dóbr i usług, stawały się coraz bardziej zinternacjonalizowane;

²¹⁹ Nieco inaczej było w Polsce okresu powojennego – władze komunistyczne nie stawiały sobie za cel umasowienia szkolnictwa wyższego, ale bardziej jego demokratyzowanie (stąd np. wieloletnie, i społecznie umiarkowane skuteczne, procedury wspierające podejmowanie studiów przez osoby z uboższych warstw społecznych, czyli stosowanie tzw. punktów za pochodzenie przy przyjmowaniu na studia, co przypominało pod wieloma względami amerykańską *affirmative action*). W latach osiemdziesiątych, kiedy społeczeństwa zachodnie miały już masowe systemy edukacyjne, w Polsce ograniczono liczbę studentów. W połowie lat sześćdziesiątych (1965) było w Polsce około ćwierć miliona studentów (252 000), następnie około 331 000 w 1970, w latach siedemdziesiątych ilość studentów rosła wyraźnie (około 470 000 w 1975 i 454 000 w 1980), natomiast w latach osiemdziesiątych znowu spadała – do 341 000 w 1985 i 377 000 w 1989). Polska w 1989 r. stanęła w obliczu potężnego wyzwania ekspansji edukacyjnej – któremu sprostała, przynajmniej na początku, co najmniej pod względem ilościowym.

²²⁰ W pełni zgadzam się z tym, co Gøsta Esping-Andersen, jeden z najwybitniejszych współczesnych badaczy państwa dobrobytu w Europie, napisał w tekście „A Welfare State for the 21st Century”: „większość europejskich systemów pomocy społecznej została skonstruowana w epoce o zupełnie innym rozkładzie intensywności ryzyka i potrzeb niż ich rozkład dzisiejszy. [...] W konsekwencji, państwo dobrobytu jest obciążone odpowiedzialnością za obowiązki, do których wypełniania nie zostało zaprojektowane” (Esping-Andersen 2001: 201).

– w latach siedemdziesiątych mariaż państwa narodowego i państwa dobrobytu znalazł się pod potężną presją zewnętrzną i wewnętrzną. W latach osiemdziesiątych radykalnej zmianie uległa szeroko pojmowana agenda społeczna: po polityce złotego wieku ekspansji, europejskie państwa dobrobytu zaczęła kształtować polityka zaciskania pasa, *politics of austerity*, jak ją nazwał Paul Pierson, politolog z Berkeley²²¹.

Przedstawiciele nauk społecznych zajmują rozbieżne stanowiska w kwestii przyczyn obecnych presji wywieranych na państwo dobrobytu. Jednak zgadzają się w jednym: przypuszczalnie stajemy dzisiaj w Europie w obliczu jego kresu w znanej nam postaci. Pojawia się zatem w tym miejscu interesujące pytanie: czy ów kres oznacza zarazem kres znanej nam postaci publicznego szkolnictwa wyższego, w tym kres znanej nam postaci uniwersytetu?

Należy w tym miejscu poczynić jedną istotną uwagę, mianowicie zagadnienie przyszłości publicznych uniwersytetów nie jest podejmowane w ramach debat prowadzonych na temat przyszłości państwa dobrobytu w Europie np. przez nauki polityczne. Co zadziwiające, z trudem znajdujemy w nich zaledwie wtrącone uwagi na temat edukacji, by nie wspomnieć o edukacji na poziomie wyższym. Z przyczyn oczywistych, najważniejszym zagadnieniem owych debat jest przyszłość bardzo ogólnie pojmowanego państwa dobrobytu i szeroko pojmowanego sektora publicznego, natomiast badania bardziej empirycznie nastawione koncentrują się na systemach opieki zdrowotnej i systemach emerytalnych (jako dwóch najszybciej rosnących i największych konsumentach środków publicznych) oraz problematyce bezrobocia i związanych z nim osłon socjalnych.

²²¹ Dlatego od lat siedemdziesiątych nie opuszcza nas retoryka „kryzysu” państwa dobrobytu (równie trwała jak retoryka „kryzysu” szkolnictwa wyższego). Od tamtej pory datuje się też zainteresowanie prywatnymi dostawcami usług publicznych. Już w 1981 r. raport OECD *The Welfare State in Crisis* stwierdził, że „trzeba myśleć o nowych relacjach między działaniami podejmowanymi przez państwo a działaniami prywatnymi; trzeba rozwijać nowe podmioty zajmujące się dostarczaniem usług państwa dobrobytu; trzeba wzmacniać odpowiedzialność jednostek za siebie i innych” (OECD 1981: 12).

O ile istnieje rozbudowana literatura dotycząca ścisłych związków na gruncie Europy kontynentalnej między szkolnictwem wyższym i państwem narodowym, o tyle literatura badająca związki wykuwające się przez lata między edukacją na wyższym poziomie i państwem dobrobytu jest więcej niż skromna. Zagadnienie to, jak się wydaje, nie było dotąd w świecie poważnie analizowane przez badaczy edukacji, z drobnymi wyjątkami²²². Nawet pobieżny przegląd dostępnej literatury pozwala na stwierdzenie, że o ile relacje między państwem narodowym, narodem, szkolnictwem wyższym i globalizacją uznaje się powszechnie za istotne dla przyszłości humboldtowskiego modelu uniwersytetu badawczego, o tyle równoległe relacje między potencjalnie zagrożonym, reformulowanym, powojennym kontraktem zawartym między państwem dobrobytu a szkolnictwem wyższym – pozostają w dużej mierze poza zakresem aktualnych zainteresowań badawczych politologów i socjologów edukacji. Wątek ten obszernie eksplloatowałem w książce *The University and the State* (Kwiec 2006a), tutaj zaś odwołałam się tylko do niektórych swoich ustaleń w tej śladowej dotąd w świecie dziedzinie badań nad edukacją.

Istnieje kilka powodów, dla których kontekst „szkolnictwo wyższe – państwo dobrobytu” nie był dotąd szerzej badany: amerykańskie rozumienie *welfare* odnosi się o wiele mocniej do sfery ubezpieczeń społecznych, osłon dla bezrobotnych i niezdolnych do pracy oraz ochrony społecznej w szerokim sensie (i w takich najszerszych ujęciach edukacja nie znajduje swojego miejsca w ramach *welfare state*²²³), a to właśnie anglosaskie

²²² Zob. projekt finansowany przez brytyjski *Economic and Social Research Council* poświęcony edukacji i ochronie zdrowia. Projekt ten (*Development of Organisational Leaders as Change Agents in the Public Services*) był kierowany przez Mike'a Wallace'a, Rosemary Deem, Mike'a Reeda i Jona Morrisa. Zob. w tym kontekście pracę Deem i Brehony'ego, „Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education” zamieszczoną w *Oxford Review of Education*, Vol. 31, No. 2 (2005). Zob. również ich ostatnią książkę, *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism* (Deem, Hillyard and Reed 2007). Korzystam tu z terminu „państwo dobrobytu” tam, gdzie Deem i jej współpracownicy, na poziomie o wiele bardziej szczegółowym i na gruncie badań brytyjskich, mówią o *public services*.

²²³ Warto w tym kontekście zajrzeć do doskonałej książki napisanej na początku lat dziewięćdziesiątych przez Paula Piersona, *Dismantling the Wel-*

dyskusje na temat kurczenia się, redukowania, demontażu czy restrukturyzacji państwa dobrobytu dominowały przez dekadę, od połowy lat dziewięćdziesiątych, w dyskusjach na temat państwa dobrobytu w ogóle. Z kolei z drugiej strony, w kontekście kontynentalnej Europy, chociaż debaty na temat państwa dobrobytu oczywiście były bardzo głośne, to jednak tak radykalne transformacje w szkolnictwie wyższym jak te, które obserwowaliśmy w świecie anglosaskim (zwłaszcza w Wielkiej Brytanii, USA, Australii, Nowej Zelandii i Kanadzie) nie zachodziły i nie były w związku z tym poddawane szerszej analizie naukowej. Ponadto ponadnarodowe i neoliberalne konteksty myślenia o przyszłości publicznych uniwersytetów były o wiele mniej interesujące dla badaczy europejskich niż anglosaskich, ponieważ najczęściej to tylko tych ostatnich bezpośrednio w ich własnych instytucjach edukacyjnych dotyczyły nowe neoliberalne

fare State? Reagan, Thatcher, and the Politics of Retrenchment (Cambridge: Cambridge University Press, 1994). Pierson bada w niej programowe redukcje państwa dobrobytu w trzech sektorach: sektorze kluczowym (emerytury), sektorze wrażliwym (polityka mieszkaniowa) i w sektorze ubocznym (polityka wspierania przez państwo dochodów w rodzinie). Ani edukacja w ogóle, ani edukacja na wyższym poziomie nie pojawiają się w pracy, mimo że w analizowanym okresie publiczne uniwersytety (zwłaszcza w Wielkiej Brytanii) stanowiłyby świetny obiekt badań. W głośnym i szeroko przedrukowywanym artykule „Coping with Permanent Austerity”, Pierson prezentuje następującą definicję państwa dobrobytu: „przyjmuje się ogólnie, że państwo dobrobytu obejmuje te aspekty polityki rządowej, które mają za zadanie chronić przed poszczególnymi rodzajami ryzyka, przed którymi stają szerokie segmenty społeczeństwa. Standardowo, chociaż nie wszystkie we wszystkich państwach, cechy owe obejmują: ochronę przed utratą dochodów z powodu bezrobocia, choroby, niepełnosprawności czy podeszłego wieku; wsparcie dla rodzin wielodzietnych czy niepełnych; oraz różne usługi publiczne – opieka nad dziećmi, opieka nad osobami starszymi itp. – które mają za zadanie pomagać gospodarstwom domowym w niwelowaniu wpływu działań mogących pozbawiać ich swoich własnych źródeł utrzymania”, Pierson 2001a: 420). Inaczej jest w przypadku anglosaskich badań nad sektorem publicznym prowadzonych przez ekonomistów, począwszy od sztandarowej pracy Josepha E. Stiglitz’a *Ekonomia sektora publicznego* po Nicolasa Barra *Economics of the Welfare State* (2004) i *The Welfare State as Piggy Bank. Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State* (2003), w których sfera edukacji, w tym szkolnictwo wyższe, jest kluczowym elementem państwa dobrobytu. Osobiście bliższa jest mi ta druga tradycja.

rozwiązania w polityce edukacyjnej. W tym samym czasie w kontekście kontynentalnej Europy, jednym z najważniejszych diskutowanych zagadnień był „europejski” model społeczny i „europejskie” państwo dobrobytu oraz ich przyszłość w integrującej się Europie. Wymienione poniżej zagadnienia bezpośrednio związane z przyszłością uniwersytetu pozostawały nieobecne w debatach na temat państwa dobrobytu w Europie:

– państwo „minimalne” promowane do niedawna przez Bank Światowy i światowe agendy ds. rozwoju i pomocy gospodarczej i eksperckiej w Ameryce Łacińskiej i niektórych krajach przechodzących transformację ustrojową w Europie i republikach post-radzieckich;

– „redukowanie” (albo „sprowadzanie do właściwego rozmiaru”, *downsizing* i *rightsizing*) sektora publicznego jako całości; zmieniający się układ sił w aspekcie globalnym między państwem a rynkiem w dostarczaniu usług publicznych (w tym usług edukacyjnych);

– oraz prywatyzacja edukacji (wraz z prywatyzacją systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych)²²⁴.

Tym samym związek między szkolnictwem wyższym jako znaczącą częścią sektora publicznego (będącego w skali globalnej bardzo ważnym obiektem badań i praktycznych eksperymentów) oraz państwem dobrobytu pozostaje w dużej mierze niezauważony z powodów strukturalnych. W krajach anglosaskich – z wyjątkami przed chwilą wymienianymi – edukacja tradycyjnie nie mieści się w ogólnym sensie terminu „państwo dobrobytu” (a może raczej właśnie w tej tradycji pozostaje tłumaczenie „państwo opiekuńcze”); natomiast w Europie kontynentalnej jak dotąd nie zaistniała na taką skalę jak w krajach

²²⁴ Jak słusznie przypominał piętnaście lat temu Gary Teeple w książce *Globalization and the Decline of the Social Reform* (Toronto: Garamond Press, 1995), prywatyzacja usług świadczonych w ramach państwa dobrobytu może przyjmować różne formy, jednak „najmniej widoczną, a bardzo częstą formą prywatyzacji jest polityka rosnącej degradacji otrzymanywanych [publicznych] świadczeń i usług” (Teeple 1995: 104–105). Dobrych przykładów stosowania tej formy prywatyzacji w praktyce dostarczała większość krajów Europy Środkowej i Wschodniej, zwłaszcza w pierwszej dekadzie transformacji, w różnych dziedzinach, od ochrony zdrowia, przez emerytury po edukację.

anglosaskich (pamiętając o poważnych różnicach między poszczególnymi krajami) praktyczna restrukturyzacja – bądź choćby teoretyczne myślenie o niej – instytucji edukacyjnych w ramach ciągle jeszcze ostrożnego definiowania na nowo przyszłych ról państwa w społeczeństwie i gospodarce.

Wydaje się, że właśnie w Europie Środkowej i Wschodniej, poddawanej (i podatnej) wpływom instytucji i agend o zasięgu globalnym w okresie gwałtownych transformacji i okresie redefiniowania swoich przyszłych modeli państwa dobrobytu, a tym samym swojej własnej, narodowej polityki w różnych obszarach działania państwa dobrobytu, można było swobodnie obserwować bezpośredni związek między, z jednej strony nowym, „skutecznym” i „minimalnym” państwem, a z drugiej, ze zmniejszaniem wielkości sektora publicznego w ogóle i definiowaniem polityki minimalnego państwa dobrobytu w wielu obszarach, w tym w obszarze polityki edukacyjnej²²⁵.

²²⁵ Jedną z najważniejszych różnic w tym aspekcie między bogatymi demokracjami Zachodu a większością europejskich krajów transformacji ustrojowej był odmienny punkt wyjścia transformacji państwa dobrobytu. Pierson w przywoływanym już tekście „Coping with Permanent Austerity” słusznie zauważa, że „w większości bogatych demokracji, polityka społeczna koncentruje się na *renegocjacji i restrukturyzacji* warunków powojennego kontraktu społecznego, a nie na jego demontażu” (Pierson 2001a: 14, podkr. moje MK). Mówiąc najogólniej, w krajach naszego regionu świata najczęściej nie było co renegocjować i restrukturyzować, nie istniał bowiem stabilny kontrakt społeczny, który można było poddawać społecznym negocjacjom, a świadczenia i usługi publiczne trzeba było raczej definiować od samego początku. W związku z tym, o ile demontaż państwa dobrobytu, zwłaszcza jeśli państwu owemu towarzyszą silne zwyczaje brania udziału w wyborach i silne społeczeństwo obywatelskie, wcale nie musi nastąpić w Europie Zachodniej w bliskiej (np. kilkunastoletniej) przyszłości, może trwać o wiele dłużej i mogą mu towarzyszyć pewne tymczasowe (i kosztowne) osłony socjalne łagodzące ból transformacji – o tyle przynajmniej w części państw Europy Środkowej i Wschodniej może już obecnie być budowane poniekąd (już i od razu) „rozmontowane” (by odwołać się do Piersona) państwo dobrobytu, budowane wedle recept neoliberalnych i w zasadzie bez jakiegokolwiek potrzeby renegocjowania powojennego kontraktu społecznego – którego tam nie ma (względnie w swojej innej, komunistycznej wersji został on unieważniony wraz z kresem komunizmu w 1989 r.). Od strony ideologicznej zachodzi ważna różnica między potencjalnym demontażem (poważną restrukturyzacją) pań-

Dlatego uważam, że w kontekście dyskusji na temat przyszłości szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza przyszłości publicznych uniwersytetów, bliskie związki między państwem dobrobytu a (wspieranym przez państwo narodowe) nowoczesnym uniwersytetem nie zostały wystarczająco wyeksponowane. Chociaż badano związki „uniwersytet – globalizacja – państwo narodowe”, to niemal równoległe (w Europie) związki „uniwersytet – globalizacja – państwo dobrobytu” w dużej mierze pozostają niedoceniane. Warto również pamiętać o tym, co podkreślają od dekady tacy badacze jak Ramesh Mishra, Gary Teeple czy Anthony Giddens, że państwo dobrobytu rozwinęło się i nadal pozostaje „przedsięwzięciem narodowym”, a *national enterprise* (Mishra 1999: 11). Podnoszą oni też, że państwo narodowe było „ramą polityczną i operacyjną państwa dobrobytu. To znaczy, reformy społeczne były i są administrowane jako *programy narodowe*” (Teeple 1995: 18); czy też wreszcie, jak argumentował w *Poza lewicą i prawicą* Anthony Giddens, „Państwo opiekuńcze zawsze było państwem narodowym i ten związek daleki jest od przypadkowości. [...] *Jeśli się mówi „państwo opiekuńcze”, ma się na myśli państwo narodowe*” (Giddens 2001a: 152).

Państwo dobrobytu było zespolone z państwem narodowym, w którym nie istniały wielkie różnice między bogactwem w ogóle a bogactwem *narodowym* – co dzisiaj w wielu miejscach niekoniecznie nadal musi się zdarzać. Idea ta została w sposób najbardziej dramatyczny zaprezentowana przez Roberta B. Reicha w głośnej książce *The Work of Nations* (1992) jako przejście od metafory obywateli epoki państwa narodowego, płynących w tej samej, wspólnej łodzi (zwanej gospodarką narodową) do meta-

stwa dobrobytu (w Europie Zachodniej) a demontażem pozostałości biurokracyjnego państwa dobrobytu epoki komunizmu i budową od nowa już „zdemontowanego” państwa dobrobytu (w Europie Środkowej i Wschodniej). Zarazem obie grupy państw znajdują się dzisiaj w UE dopiero zaczynającej renegocjować fundamenty „europejskiego modelu społecznego” i to bardziej w praktyce (prawodawstwo) niż w sferze ideowej i teoretycznej. Byłoby zadaniem niezwykle ciekawym zestawienie z sobą przeprowadzonej przez Paula Piersona analizy ograniczania państwa dobrobytu w Wielkiej Brytanii i w USA (za czasów Thatcher i Reagana) i wprowadzanych dzisiaj w wybranych krajach, z Polską na czele, i w wybranych sferach, reform państwa dobrobytu.

fory obywateli dzisiejszego świata, którzy w coraz większym stopniu zajmują różne, mniejsze i bardziej zindywidualizowane łodzie. W ujęciu Reicha, Amerykanie (ale i szerzej – obywatele większości państw zachodnich) nie płyną już w tej samej łodzi i nie istnieje już los ekonomiczny wspólny wszystkim obywatelom danego państwa. Siły odśrodkowe pochodzące z globalnej gospodarki coraz bardziej rozrywają więzi spajające dotąd obywateli państw narodowych i trzymające ich dotąd razem (zob. Reich 1992; Sklair 2001 o nowej *trans national capitalist class* i Florida 2008 o *creative class*).

Niezależnie od tego, jak ujmujemy dzisiaj źródła obecnego przeformułowywania podstaw państwa dobrobytu (bardziej radykalnego w teorii niż w praktyce w większości krajów europejskich, ale już widocznego w zmieniającej się polityce krajowej, krajowym prawodawstwie i stosunku społeczeństw do całego sektora publicznego) i niezależnie od tego, czy wiążemy je z wpływem procesów wewnętrznych (np. demograficznych) czy zjawisk zewnętrznych i globalnych, to przeformułowywanie owo jest dzisiaj doniosłym faktem społecznym. Giuliano Bonoli (wraz z kolegami) w książce *European Welfare Futures. Towards a Theory of Retrenchment* ujął to następująco:

Nie ma żadnych głosów, że globalizacja zwiększyła siłę rządów. [...] Natomiast istnieje powszechna zgoda co do tego, że siły globalizacji niosą z sobą ważne konsekwencje dla wielkości, hojności i zakresu usług publicznych dostarczanych przez współczesne, europejskie państwo dobrobytu (Bonoli et al. 2000: 65).

W ogólnym zarysie obecną sytuację można więc próbować opisywać jako równoległą renegocjację powojennego kontraktu społecznego dotyczącego funkcjonowania państwa dobrobytu (zawartego w odbudowującej się ze zniszczeń wojennych Europy) oraz renegocjację znacznie mniejszego, w kategoriach porównawczych, nowoczesnego paktu łączącego uniwersytet i państwo narodowe (albo paktu między wiedzą nowoczesnego uniwersytetu i władzą nowoczesnego państwa narodowego)²²⁶. Przeprowa-

²²⁶ Proces ten warto również widzieć w dodatkowym – kluczowym, chociaż szerzej pomijanym – wewnętrznym wymiarze akademickim. Zaobserwo-

dzona dzisiaj – ciągle jeszcze w fazie początkowej – renegecja paktu zawartego między państwem a uniwersytetem jest niejasna poza kontekstem szerszej renegecji powojennego kontraktu społecznego, który przyniósł z sobą różne formy keynesowskiego państwa dobrobytu, ponieważ finansowane przez państwo szkolnictwo wyższe w tej formule jest jednym z fundamentów europejskiego modelu społecznego (w swoich kilku wersjach)²²⁷.

wano oto i opisano wyraźną zależność między spadającym poziomem dofinansowania uniwersytetów przez państwo a zmieniającym się charakterem badaczy uniwersyteckich, którzy coraz bardziej zmuszani są stawać się *entrepreneurs* czy też wręcz *academic capitalists*, jak pokazują Sheila Slaughter i Larry L. Leslie na przykładzie Kanady, Australii, USA i Wielkiej Brytanii. Przywoływana tu przez nas kilkakrotnie wyjątkowość instytucji uniwersytetu wydaje się mniej przekonująca od czasu, kiedy oba procesy stają się bardziej rozpowszechnione (czyli od lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia). Autorzy pokazują, że z całą pewnością przyczynowość przybiera kierunek od zmniejszonego finansowania przez państwo do rosnącej przedsiębiorczości akademickiej, a nie odwrotnie. Slaughter i Leslie podkreślają znaczenie uczestnictwa akademii w rynku, które to uczestnictwo „zaczęło kwestionować niepisaną umowę między profesorami a społeczeństwem [...]. Została w ten sposób podkopana racja bytu specjalnego traktowania, jakim cieszyły się uniwersytety, miejsce szkolenia profesjonalistów, oraz pewnego przywileju zawodowego, co zwiększyło prawdopodobieństwo, że uniwersytety w przyszłości będą traktowane bardziej tak, jak inne organizacje, a uniwersyteccy profesjonalści bardziej tak, jak inni pracownicy” (Slaughter and Leslie 1997: 5).

²²⁷ Trzech głośnych europejskich myślicieli społecznych – Jürgen Habermas, Ulrich Beck i Zygmunt Bauman – ujmujących społeczną przyszłość Europy z szerszej perspektywy i poprzez ponowny namysł nad państwem dobrobytu dostarcza nam dodatkowych argumentów na rzecz stwierdzenia, że transformacja publicznego szkolnictwa wyższego w skali globalnej jest nieunikniona. Habermas, Beck i Bauman, chociaż pochodzą z różnych tradycji filozoficznych i socjologicznych, zgadzają się co do jednego: obserwowane przez nas obecnie w Europie transformacje państwa dobrobytu są nieuniknione, przechodzimy właśnie do nowej epoki nierównowagi między tym, co ekonomiczne, a tym, co społeczne. W kwestii przyszłości państwa dobrobytu w dzisiejszej postaci w Europie pojawienie się Habermasa „konstelacji ponarodowej” (*die postnationale Konstellation*) niesie z sobą takie samo przesłanie jak pojawienie się Becka „drugiej, ponarodowej nowoczesności” i Baumana „płynnej nowoczesności” (*liquid modernity*) – tradycyjne europejskie, powojenne państwo dobrobytu, wraz ze swoim potężnym komponentem

Najważniejsze dla mnie w tym kontekście szersze zjawiska społeczne i ekonomiczne to postępująca rekodyfikacja społeczeństwa, desocjalizacja gospodarki, denacjonalizacja zarówno społeczeństwa, jak i gospodarki, deterytorializacja i despacjalizacja działalności gospodarczej, zmieniająca się redystrybucja społecznego ryzyka (w stronę jednostki, a dalej od państwa²²⁸), rosnąca indywidualizacja społeczeństwa, coraz głębsza orientacja rynkowa w globalnym myśleniu o państwie i usługach publicznych, osłabienie państwa narodowego, globalizacja i transnacionalizacja wzorców wydatkowania budżetowego w ramach funkcjonowania państwa dobrobytu i wreszcie detradycjonalizacja poczucia obywatelskości w społeczeństwach ponowoczesnych. Wszystkie one mają wpływ na to, w jaki sposób postrzegane są dzisiaj zagadnienia szeroko rozumianego państwa dobrobytu. *Per analogiam*, większość z nich może mieć ogromny wpływ na to, jak postrzegane są zagadnienia szkolnictwa wyższego, w tym publicznych uniwersytetów. Procesy powyższe są przez globalizację wzmacniane. Sposób, w jaki ujmujemy dzisiaj problemy państwa dobrobytu, jest w dużej mierze uzależniony od szerszych ram pojęciowych dostarczonych wraz

„państwa narodowego”, jest wedle tych autorów, upraszczając i pomijając różniące ich niuanse, skazane na stopniowe wymarcie w znanej nam keynesowskiej postaci. Co nie oznacza wymarcia w ogóle, rzecz jasna. Winnym kresu tego projektu społecznego w Europie jest globalizacja, zarówno w swoich teoriach (globalizm), jak i praktykach (globalność). Żaden z nich nie koncentruje się na wewnętrznej ewolucji europejskiego państwa dobrobytu (związanej z takimi zjawiskami jak np. zmieniająca się demografia, w tym starzenie się większości zachodnich społeczeństw; niższa dzietność kobiet i dłuższe życie na emeryturze; postępy w medycynie; zmiany struktury rodzinnej; zmiany struktury zatrudnienia; ciężar zobowiązań odziedziczonych w ramach międzypokoleniowej umowy zawartej między ludźmi starymi i młodymi, pracującymi i bezrobotnymi itp.); bez żadnych wahań łączą oni nową geografiją społecznego ryzyka i niepewności z nadejściem – głównie ekonomicznej – globalizacji.

²²⁸ I dalej od przedsiębiorstw w przypadku USA, pracodawców będących *mini-welfare states* i pierwsza linią obrony przed ryzykiem. Amerykańska „nowa niepewność ekonomiczna” to *risky jobs, risky families, risky retirement* i *risky health care*, jak głoszą tytuły kolejnych rozdziałów książki Jacoba S. Hackera (Hacker 2006: 7).

z teorią i praktyką globalizacji. Podobnie możemy myśleć o relacjach europeizacji, czyli regionalnej odpowiedzi na globalizację, i państwa dobrobytu.

3. Nowoczesny uniwersytet i nowoczesne państwo narodowe

Przejdźmy teraz do drugiego ważnego wymiaru problemu relacji „państwo – uniwersytet” i trzeciej części tego rozdziału – państwa narodowego. Transformacje instytucji państwa zachodzące pod wpływem procesów globalizacyjnych (i pod wpływem stanowiących reakcję na nie w Europie przyspieszonych procesów europeizacyjnych) nie pozostaną bez wpływu na instytucję uniwersytetu, a w związku z tym warto badać przyszłe zadania i przyszłą misję uniwersytetu w kontekście bieżących transformacji państwa. Wzięcie tego kontekstu pod uwagę otwiera nowe pola badań szkolnictwa wyższego. Legitymizacja współczesnych liberalnych, demokratycznych państw dobrobytu oraz lojalność obywateli wobec nich znajduje się dzisiaj pod dużym ciśnieniem, a cała idea (europejskiego) powojennego „kontraktu społecznego” zawartego między państwem i jego obywatelami jest dziś rozlegle debatowana i mocno nadwątlona. Suwerenność państwa oznaczała jeszcze do niedawna suwerenność narodowej polityki edukacyjnej i pełne wsparcie państwowe uniwersytetów zorientowanych w sposób mniej czy bardziej otwarty na państwo narodowe (które od swego początku jako instytucji nowoczesnych w XIX w. związane były swoistym „paktem” z nowoczesnymi państwami narodowymi). Uniwersytet zapewniał nowoczesnemu państwu narodowemu „podstawę moralną i duchową”, a jego profesorowie, jak argumentuje po humboldtowsku Gerard Delanty w książce *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*, „konstruowali siebie jako reprezentantów narodu” (Delanty 2001a: 33, 34).

Narodowe systemy edukacji powstawały w ramach procesu formowania nowoczesnego państwa narodowego. Rodziły się wtedy, kiedy państwa oparte na absolutystycznych czy monar-

chistycznych podstawach ustępowały miejsca nowoczesnemu państwu narodowemu: jak Andy Green podkreśla w książce *Education, Globalization, and the Nation-State*, historia „edukacji narodowej” jest w dużej mierze historią „formującego się państwa narodowego” (Green 1997: 131)²²⁹. Narodowe systemy edukacji wносиły swój wkład do umacniającej się lojalności obywatelskiej i tożsamości narodowej, a przez to stawały się strażnikami narodowej literatury, kultury oraz języka i świadomości. Nowoczesny uniwersytet i nowoczesne państwo narodowe rozwijały się równolegle, albo inaczej mówiąc, stanowiły kluczowe elementy tego samego rozległego procesu europejskiej modernizacji (mamy tu na myśli przede wszystkim modele kontynentalne: humboldtowski oraz, w mniejszej mierze, napoleoński; natomiast model anglosaski pozostaje poza głównym nurtem naszych rozważań). W związku z powyższym dzisiejsze rekonfiguracje nowoczesnego państwa narodowego (zachodzące w dużej mierze, chociaż nie wyłącznie pod wpływem presji globalizacyjnych) muszą dotknąć nowoczesnej instytucji uniwersytetu. Finansowana przez państwo powszechna edukacja była w epoce nowoczesności głównym źródłem socjalizacji jednostki jako obywatela państwa narodowego (zob. Spytbey 1996). Europejskie państwa narodowe angażowały się w uznawanie, finansowanie, nadzorowanie i zarządzanie systemami edukacyjnymi, w tym systemami szkolnictwa wyższego, między innymi po to, aby konstruować jednorodne wspólnoty narodowe. Związki wiedza – władza były w obydwu modelach uniwersytetu bardzo silne.

Niezwykle ważnym (na nasze potrzeby) elementem w rozwoju historycznym uniwersytetów europejskich jest to, co Guy Neave określił mianem procesu ich *nacjonalizacji* – procesu formalnego włączania do sfery publicznej jako elementu *narodowej* odpowiedzialności. Wraz z rozwojem państwa narodowego, uni-

²²⁹ Zob. również moje pierwsze przybliżenie do tego motywu badawczego w „The Nation-State, Globalization, and the Modern Institution of the University” w *Theoria. A Journal of Social and Political Studies* (Kwiek 2000) i kolejne w zbiorze tekstów *Intellectuals, Power, and Knowledge. Studies in the Philosophy of Culture and Education* (Kwiek 2004a).

wersytet został ulokowany na szczycie instytucji definiujących tożsamość narodową (Neave 2001b: 26). Pojawienie się nowoczesnych uniwersytetów w Berlinie i w Paryżu oznaczało początek długotrwałego procesu wchłaniania instytucji uniwersytetu przez instytucję państwa (Neave 2001b: 25). Proces owej „nacionalizacji” uniwersytetu na długo rozstrzygnął kwestię jego społecznej roli i odpowiedzialności. Wyłaniające się państwo narodowe zdefiniowało społeczne miejsce nowoczesnego uniwersytetu i określiło zakres jego społecznej odpowiedzialności. Określiło wspólnotę, wobec której uniwersytet powinien spełniać obowiązki: miała to być wspólnota narodowa, naród. Usługi publiczne, jakie zjednoczone państwo narodowe stopniowo, wraz z upływem czasu, oddawało do dyspozycji społeczeństwa, wykraczały daleko poza edukację i obejmowały między innymi hojne systemy opieki zdrowotnej i systemy emerytalne.

Dzisiaj, kiedy redefinicja materialnych podstaw państwa dobrobytu w sensie ogólnym w sporej części świata postępuje stosunkowo gładko (i w dużej mierze w sposób *niedostrzegalny*, to znaczy bez wielkich publicznych dyskusji, a na przykład poprzez nowe, coraz bardziej restrykcyjne prawodawstwo), kontrakt społeczny zawarty w odniesieniu do tych (ale potencjalnie również i innych) dziedzin świadczeń publicznych i finansowanych przez państwo usług publicznych będzie wymagał poważnej renegocjacji. Renegocjacja zaś może w istotny sposób zmienić treść, zakres i sposób obowiązywania samego kontraktu. Wydaje się, że pod wieloma względami szkolnictwo wyższe dla licznych państw i organizacji międzynarodowych jest terenem eksperymentów i testów, w jaki sposób można próbować reformować (a czasem wręcz budować od nowa) sektor publiczny. Eksperymenty owe dotyczą również opieki zdrowotnej i systemów emerytalnych, ale na mniejszą skalę, zarówno w teorii, jak i w praktyce²³⁰.

²³⁰ Najwięcej empirycznych świadectw na to, jaki kierunek przyjmują transformacje sektora publicznego dostarczają rozliczne (w skali globalnej) „programy dostosowań strukturalnych” (SAPs, czyli *structural adjustment programs*) stosowane w krajach rozwijających i przechodzących postkomunistyczną transformację ustrojową. Programy te wymagają od państw korzysta-

Muszę nie zgodzić się z przeprowadzonym przez Guy Neave'a odczytaniem relacji zachodzących między humboldtowskim uniwersytetem a państwem narodowym. Neave w swoich pracach z początku poprzedniej dekady podkreśla ten aspekt dokonanej przez Humboldta – ale i ogólnie przez niemieckich idealistów i romantyków początku XIX w. – interpretacji instytucji uniwersytetu, w ramach której „kultura, nauka i nauczanie istniały *poza i ponad państwem*” i w ramach której „odpowiedzialność uniwersytetu polegała na działaniu w charakterze najwyższego wyrazu jedności *kulturowej*” (Neave 2001b: 25). W przeciwieństwie do Neave'a chciałbym położyć tutaj nacisk na *narodowy* aspekt kształcenia i kultury (czyli *Bildung*) i rolę uniwersytetu – tak jak ją pojmowali klasyczni myśliciele niemieccy – w wytwarzaniu i kultywowaniu świadomości narodowej, dostarczaniu narodowego spoiwa, które miało pomagać w utrzymywaniu obywateli we wspólnocie narodowej, kultywowaniu i podtrzymywaniu narodowej lojalności i wspieraniu projektu narodowego nie tylko w kategoriach *kulturowych*, ale również i *politycznych*²³¹.

jących z pomocy i pożyczek MFW i Banku Światowego między innymi obniżania wydatków publicznych oraz publicznych dotacji i subsydiów, likwidacji państwowej kontroli cen, drastycznej redukcji taryf celnych, wprowadzania opłat za usługi publiczne i prywatyzacji przedsiębiorstw państwowych i świadczeń społecznych (zob. Carnoy 1999: 49 nn.; Zsuzsa Ferge 2001a i 2001b). W odniesieniu do edukacji, programy dostosowań strukturalnych są powiązane z globalizacją w takim zakresie, że „wszystkie strategie rozwoju są dzisiaj połączone z imperatywem tworzenia stabilności dla kapitału zagranicznego” (Morrow and Torres 2000: 43). Rządom przyjmującym pomoc i pożyczki niezwykle trudno jest odmówić przyjmowania polityki, którą Thomas L. Friedman (w *Lexusie i drzewie oliwnym. Zrozumieć globalizację*) określił mianem „złotego kaftana bezpieczeństwa”. Niestety, „kaftan ten ma jeden rozmiar. (...) Ci, którzy go zdejmują, błyskawicznie zostają z tyłu, ale ci, którzy noszą go tak, jak trzeba, mogą dzięki niemu równie szybko dogonić czołówkę. Nie jest on ani ładny, ani wygodny, ale jest obowiązującym strojem w obecnym historycznym sezonie” (Friedman 2001: 142). Nic nie wskazuje na to, aby strój ten miał się w najbliższym czasie zmieniać.

²³¹ Szczegółową argumentację połączoną z odczytaniem odpowiednich prac Wilhelma von Humboldta, Johanna Gottlieba Fichtego, Friedricha Schleiermachera i Friedricha W.J. Schellinga oraz dyskusji o niemieckiej „idei” uniwersytetu między Jürgenem Habermasem i Karlem Jasperem prezentuję w książce *The University and the State. A Study into Global Transfor-*

Chciałbym osłabić prezentowaną przez Neave'a ostrą opozycję napoleońskiego modelu uniwersytetu i *politycznej* jedności narodu z jednej strony i niemieckiego modelu uniwersytetu i *kulturowej* jedności narodu z drugiej strony²³². Opozycję ową z pewnością można pokazywać, ale trzeba również uwydatnić *polityczny* aspekt humboldtowskich reform niemieckiego uniwersytetu, aspekt w pełni komplementarny wobec ideału „po-

mations (w rozdziale „The Idea of the University Revisited (the German Context)”, s. 80–136. Skrótem tego rozdziału jest mój artykuł „Revisiting the Classical German Idea of the University (On the Nationalization of the Modern Institution” opublikowany w *Polish Journal of Philosophy* (Spring 2008, 55–78) oraz w o wiele bardziej szczegółowej wersji w ramach Center for Public Policy Research Papers Series (vol. 1, 2006, dostępne *on-line*).

²³² U filozofów niemieckich, ojców założycieli Uniwersytetu Berlińskiego, można wyodrębnić trzy zasady nowoczesnego uniwersytetu. Pierwszą jest jedność badań naukowych i kształcenia (*die Einheit von Forschung und Lehre*), drugą jest ochrona wolności akademickiej: wolności kształcenia (*Lehrfreiheit*) i wolności uczenia się (*Lernfreiheit*); i wreszcie trzecią zasadą jest centralne miejsce na uniwersytecie wydziału filozoficznego (zob. zwłaszcza dwie książki, Daniela Fallona, *The German University*, oraz Hermanna Röhrsa, *The Classical German Concept of the University and Its Influence on Higher Education in the United States*, Fallon 1980: 28 nn. i Röhrs 1995: 24 nn.). Owe trzy zasady znajdują swoje rozwinięcie, w różnym stopniu, u Schellinga, Fichtego, Schleiermachera i Humboldta. Nowoczesna instytucja uniwersytetu kierowała się nimi w XIX i XX wieku. Inną kwestią jest, w jakiej mierze owe trzy zasady są dzisiaj kwestionowane, przez kogo i w których segmentach różnorodnych systemów szkolnictwa wyższego. Bardzo krótko i bez uwzględniania niezbędnych niuansów, zasada jedności kształcenia i badania nadal kieruje funkcjonowaniem *uniwersytetów* w większej części świata, ale już nie sektorem szkolnictwa wyższego jako całością. Wolność akademicka znajduje się pod wielokierunkowym ostrzałem (zarówno w krajach rozwiniętych, jak i w krajach rozwijających się) państwa i sektora biznesowego, a być może najbardziej – potężnych korporacji ponadnarodowych w wybranych dziedzinach najbardziej skomercjalizowanych i przynoszących największe zyski (np. przemysł farmaceutyczny czy biotechnologiczny). Natomiast trzecia zasada dotycząca centralnego miejsca filozofii (czyli szerzej: wydziałów humanistycznych) na uniwersytecie wydaje się najbardziej zagrożona. Przymuszczałnie zasada ta została już całkowicie porzucona w większości systemów edukacyjnych krajów najbardziej rozwiniętych niezależnie od tego, co nadal formalnie i deklaratywnie mogłoby się w nich twierdzić oraz niezależnie od tego, co twierdzą same wydziały humanistyczne w takich krajach, jak: Niemcy, Holandia, Szwajcaria, Norwegia, Dania czy Wielka Brytania (oraz, rzecz jasna, Polska).

szukiwania prawdy”. Motyw polityczny był obecny w niemieckim myśleniu o idei uniwersytetu od Kanta po Wilhelma von Humboldta i osiągnął swój bodaj najpełniejszy kształt w „Mowie rektorskiej” Martina Heideggera, wygłoszonej w 1933 r. oraz, szerzej, w podjętych przez niego próbach wykorzystania instytucji nowoczesnego uniwersytetu i jej (zainspirowanych przez filozofię) reform – bezpośrednio do politycznych celów nowo powstającej Tysiącletniej Rzeszy²³³.

Szczegółowo odczytując prace Humboldta, Schleiermachera, Fichtego i Schellinga, jestem skłonny kłaść nacisk na połączenie motywów kulturowych i politycznych w formułowanej przez nich idei uniwersytetu, a nie (podążając za Neave'em) na eksponowanie jedynie motywów kulturowych. Klasyczne niemieckie pojęcie *Bildung* z tego okresu i z pism wymienionych przed chwilą filozofów, w różnym stopniu, uzależnionym od momentu historycznego, z pewnością jest silnie upolitycznione. Odnosi się ono do kształtowania jednostki, ale także do kształtowania jednostki jako obywatela państwa narodowego. Zgadzam się w tym miejscu w pełni z nieżyjącym już Billem Readingsem, który w doskonałej książce *The University in Ruins* podkreśla, że niemieccy idealisci:

[...] przypisują bardziej otwarcie polityczną rolę strukturze określonej przez Kanta [w *Sporze fakultetów* – MK], a czynią to, zastępując pojęcie rozumu pojęciem kultury [tzn. *Bildung* – MK]. [...] Pod hasłem kultury, Uniwersytetowi przypisuje się podwójne zadanie prowadzenia badań naukowych i kształcenia, czyli odpowiednio zadanie tworzenia i wpajania świadomości narodowej. Jako taki Uniwersytet staje się instytucją obciążoną rolą pilnowania duchowego życia narodu żyjącego w państwie racjonalnym, łączenia tradycji narodowej i państwowej racjonalności (Readings 1996: 15).

²³³ Pisałem o tym szczegółowo, chociaż z racji tworzenia historii zupełnie innego wytworu nowoczesności – intelektualistów uwikłanych w politykę i dzisiejszych dyskusji wokół ich politycznych uwikłań, a nie z racji tworzenia historii instytucji uniwersytetu – w książce *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*, w rozdziale „Filozof a czasy przełomu. Francuskie burze wokół Martina Heideggera w perspektywie sporu o miejsce filozofii w sferze obywatelskości” (Poznań: WN IF UAM, 1999, s. 172–232).

Zgadzam się z historyczną interpretacją Readingsa, a nie z ujęciem Neave'a, ale nie ujmuję tak ostro jak ten ostatni różnienia na to, co było polityczną jednością narodu i to, co było jego jednością kulturową (w ich relacjach z instytucją uniwersytetu)²³⁴. Chcę to rozróżnienie znacznie osłabić. Uważam, że *narodowy* (i zarazem polityczny) komponent niemieckiej idei uniwersytetu oraz rola przypisywana narodowi niemieckiemu w pismach przywoływanych tu niemieckich filozofów, towarzysząca narodzinom Uniwersytetu Berlińskiego na początku XIX w., były znaczące.

Napięcie między motywem „poszukiwania prawdy” a motywem „publicznej (żeby często nie powiedzieć – politycznej) odpowiedzialności” w ewolucji nowoczesnego uniwersytetu, co podkreśla Neave, w niemieckich pracach wykuwających nową ideę uniwersytetu jest widoczne gołym okiem. Istnieje zauważalne napięcie między, z jednej strony, myśleniem o nauce i wspólnocie badaczy i studentów, prawdą i uniwersalnością, a, z drugiej strony, niemiecką świadomością narodową, tożsamością narodową, państwem i odpowiedzialnością akademii wobec państwa i narodu. Bezpośredni powód, aby przemyśleć fundamenty instytucji uniwersytetu w Niemczech był powodem *politycznym*: była to przecież klęska na polu bitwy poniesiona w wojnie z Francuzami²³⁵.

Na początku XIX w. coraz bardziej kultura w sensie *Bildung* (dotąd bardziej odnosząca się do kształtowania jednostki jako

²³⁴ Największe zastrzeżenie, jakie można mieć do Readingsa jest zastrzeżeniem wysuwany przez nauki społeczne wobec humanistyki. Readings pisze o całkowicie abstrakcyjnej instytucji społecznej, nawet nie próbuje sięgać do jakichkolwiek danych czy badań empirycznych. W dzisiejszych badaniach typu *higher education research* byłoby to niemal nie do przyjęcia. Krytyka jego książki jest zbyt obszerna, żeby ją tu przywoływać. Jak napisali Marginson i Considine, jego książka „w potężnym stopniu korzysta z dorobku innych badaczy, ale niezbyt zajmuje się funkcjonującymi uniwersytetami”, z czym po prostu trzeba nam się zgodzić (Marginson and Considine 2000: 42).

²³⁵ Bodaj Fichte był najbardziej skoncentrowany na narodzie niemieckim w swoich ideach na temat uniwersytetu i chyba nie jest przypadkiem, że to właśnie on wywarł największy wpływ na Heideggera myślenie o uniwersytecie niewiele ponad sto lat później.

jednostki, a nie jednostki jako obywatela) mieszała się z motywacjami i aspiracjami *politycznymi*, ogniskowanymi wokół pojęcia niemieckiego państwa narodowego. W epoce globalnej, w dzisiejszym świecie, *oba* poniższe motywy funkcjonowania uniwersytetu znajdują się pod szczególną, potężną presją. Jak się wydaje, wykuwanie tożsamości narodowej, spełnianie roli skarbcza narodowych osiągnięć historycznych, naukowych, literackich i artystycznych, wszczepianie świadomości narodowej i wspieranie narodowej lojalności wobec współobywateli państwa narodowego, nie stanowią już wystarczającej racji bytu instytucji uniwersytetu. Zarazem przygotowywanie „zdyscyplinowanej i niezawodnej siły roboczej” również nie spełnia zadań, jakie stawia przed uniwersytetem nowa globalna gospodarka, której potrzeba pracowników, którzy szybko uczą się pracować w sposób twórczy w zespołach – gospodarka, której potrzeba raczej „analityków symbolicznych” (Roberta B. Reicha) – jak podkreślają Raymond A. Morrow i Carlos Alberto Torres (Morrow i Torres 2000: 33). Jednak z drugiej strony – zarazem – bezinteresowne poszukiwanie prawdy przez pochłoniętych ciekawością naukową badaczy w tradycyjnym sensie wywodzonym z niemieckiej idei uniwersytetu badawczego (zwanego w tradycji amerykańskiej *research university*) również nie jest już chyba wystarczającą racją bytu tej instytucji.

Jak pisali March i Olsen z perspektywy instytucjonalistycznej, instytucje miewają okresy przełomowe, kiedy kwestionowana jest wręcz ich racja bytu (obok „misji, wiedzy, uczciwości, organizacji, funkcjonowania, podstaw moralnych, sprawiedliwości, prestiżu i zasobów finansowych”, March and Olsen 2006b: 15). Najprawdopodobniej instytucja uniwersytetu albo już znajduje się w takim okresie, albo może się w nim wkrótce znaleźć. Jednocześnie nauczeni dziesięcioletnim okresem pracy badawczej (lata dziewięćdziesiąte ubiegłego stulecia i trzy monografie) wokół zaangażowania społecznego i politycznego filozofów i intelektualistów europejskich (przede wszystkim francuskich) i amerykańskich w XX w., a także wokół zaangażowania filozofii niemieckiej od idealistów i romantyków, zwłaszcza Fichtego, po Martina Heideggera – doskonale zdaje-

my sobie sprawę z pokusy odwoływania się do „nadzwyczajnych” sytuacji historycznych, „wyjątkowych” momentów w historii oraz płynących stąd niebezpieczeństw. Konsekwencje ulegania tej pokusie przez dwudziestowiecznych filozofów i intelektualistów były niezwykle poważne.

Kwestionowanie tradycyjnych racji bytu uniwersytetu może znaczyć tyle, że niezależnie od tego, czy skupimy się bardziej na kulturowej jedności narodu czy też na jego jedności politycznej jako na dwóch oddzielnych siłach napędowych stojących za rozwojem nowoczesnego uniwersytetu, oba motywy w warunkach kondycji postnarodowej – w kulturowym, ekonomicznym i politycznym otoczeniu globalizacji, europeizacji i „gospodarki opartej na wiedzy” – nie mają wielkiego znaczenia. Ani służenie (tradycyjnie rozumianej) prawdzie, ani służenie narodowi (i państwu narodowemu) nie mogą być dzisiaj uznawane za wiodące zasady funkcjonowania instytucji uniwersytetu i – co bodaj jeszcze istotniejsze – żadna z nich nie jest już nawet wspomniana w dzisiejszych debatach na poziomie krajowym, na poziomie europejskim (UE) czy globalnym. Aby się o tym przekonać, wystarczy przyjrzeć się dyskusjom krajowym wokół reform uniwersytetów brytyjskich, niemieckich, holenderskich czy polskich, przeczytać publikowane w ostatnich latach raporty Komisji Europejskiej poświęcone roli uniwersytetu i działalności badawczej oraz naukowej w społeczeństwach opartych na wiedzy czy prezentowane ostatnio przez Bank Światowy i OECD, a nawet do pewnego stopnia UNESCO²³⁶ – wizje przyszłej roli uniwersytetu w społeczeństwie i gospodarce, stanowiące dzisiaj teoretyczne zaplecze reform edukacji w większości krajów przechodzących transformację ustrojową i krajów rozwijających się²³⁷. Dzisiaj już nie tylko dwie tradycyjne misje uniwersytetu

²³⁶ Zob. *Towards Knowledge Societies*, zwłaszcza część na temat „The new missions of higher education” w rozdziale o „The future of higher education” (UNESCO 2005c: 87–97).

²³⁷ Zob. zwłaszcza w tym kontekście European Commission, *The Role of Universities in the Europe of Knowledge* (EC 2003b); World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* (World Bank 2002); OECD, *Redefining Tertiary Education* (OECD 1998d) oraz dwutomowe *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Santiago et al. 2008a i 2008b).

nowoczesnego podlegają daleko idącym renegocjacom (kształcenie i badanie), ale i trzecia, najnowsza z nich – misja służby społeczeństwu (amerykańska *service to the society*, a w innych wersjach trzecia, regionalna misja) podlega kolejnym przeformułowanym. Na przykład pojawia się pytanie, w jakiej mierze prowadzi ona prostą drogą do „kapitalizmu akademickiego w nowej gospodarce” czy – inaczej mówiąc – odgrywa ważną rolę w formowaniu się od mniej więcej dekady tego, co Sheila Slaughter i Gary Rhoades nazwali *academic capitalist knowledge/learning regime*. W uproszczeniu kwestię tę możemy ująć następująco: uniwersytety amerykańskie nie chcą stawać się prywatnymi przedsiębiorstwami, jednocześnie chcą zachować status instytucji *non-profit* i funkcjonować na pełnych prawach w rynkowym sektorze prywatnym (zob. Slaughter and Rhoades 2004: 306 nn.)²³⁸.

Historyczny ruch w kierunku „nacjonalizacji” instytucji uniwersytetu w Europie (kontynentalnej) był bardzo silny, a proces jego wchłaniania przez państwo narodowe trwał przez cały XIX w. (jak zauważył jeden z komentatorów: „uniwersalizacja państwa narodowego postępowała ramię w ramię z ‘nacjonalizacją’ kultury”, Axtmann 2004: 260). Po raz kolejny redefiniowano społeczne cele, misje i role uniwersytetu – tym razem

²³⁸ Zachowania rynkowe uczelni nie ograniczają się już do nauk ścisłych i inżynierskich i nie są narzucane z zewnątrz, państwo subsydiuje nowe relacje instytucji akademickich z gospodarką: kapitalizm akademicki przenika cały uniwersytet, który funkcjonuje w ramach nowych sieci łączących uczelnie, korporacje i agencje rządowe. Punktem wyjścia analiz Slaughter i Rhoadesa jest stopniowe zacieranie granic między szkolnictwem wyższym, tym, co rynkowe, i tym, co państwowe, zacieranie granic między sektorem publicznym i prywatnym, w którym olbrzymią rolę odgrywają same uniwersytety: „granice między tym, co prywatne i tym, co publiczne są płynne: college'e i uniwersytety, korporacje i państwo (którego część stanowią publiczne uniwersytety) znajdują się w stanie permanentnych negocjacji. [...] ‘Ściana ogniowa’, oddzielająca niegdyś sektor publiczny i sektor prywatny staje się coraz bardziej przepuszczalna” (Slaughter and Rhoades 2004: 27). Zarazem tradycyjny reżim wiedzy jako dobra publicznego (*public good knowledge regime*) istnieje równolegle z reżimem wiedzy kapitalizmu akademickiego (*academic capitalist knowledge regime*), w ramach tego samego systemu, a bywa, że i w ramach tej samej instytucji.

w rodzącym się państwie narodowym. Powstające zredefiniowane systemy szkolnictwa wyższego były w pełni i w sposób jawny systemami narodowymi, ze swoimi własnymi narodowymi priorytetami oraz sposobami certyfikowania wykształcenia. Służba publiczna w państwie narodowym była ściśle związana z wykształceniem zdobywanym na narodowych uniwersytetach, a zarazem badacze uniwersyteccy (zwłaszcza profesorowie) – w niektórych krajach europejskich – mieli bądź nadal mają status urzędników państwowych. „Nacjonalizacja” szkolnictwa wyższego postępowała w sposób nieodłączny od „nacjonalizacji” samych badaczy: wprowadzenie statusu urzędnika publicznego dla najwyższych rangą profesorów służyło również temu, aby „wpisać mocno w świadomości akademii jej rolę bycia emanacją narodowego geniuszu, kreatywności i narodowych zainteresowań” (Neave 2001b: 30).

Rozwińmy naszkicowany powyżej obraz i pomyślmy o dniu dzisiejszym – opisywany przez Neave’a proces „nacjonalizacji” uniwersytetu dobiegł właśnie kresu wraz z nadejściem epoki globalizacji (jednak jego kres był również ściśle związany, już na innym planie, z umasowieniem, a potem uniwersalizacją wyższego wykształcenia). Procesy globalizacyjne (oraz ich konsekwencje) coraz silniej oddzielają uniwersytet od państwa i zamieniają go, przynajmniej potencjalnie, w ważny czynnik konkurencyjności ekonomicznej. Wystarczy pod tym kątem prześledzić z jednej strony retorykę analiz gospodarki opartej na wiedzy w powiązaniu z systemami edukacji, ale z drugiej strony, poniekąd zupełnie praktycznej, najważniejsze wymiary i bardziej szczegółowe składniki wszelkich europejskich i globalnych rankingów konkurencyjności gospodarczej. Sfera szkolnictwa wyższego oraz badań naukowych i innowacji zajmuje tam miejsce szczególne. Pod tym kątem wystarczy przejrzeć składniki badania postępu wprowadzania w życie unijnej Strategii Lizbońskiej czy też składniki dwóch filarów konkurencyjności gospodarczej opracowywanych corocznie przez World Economic Forum w ramach Globalnego Indeksu Konkurencyjności GCI (*Global Competitiveness Index*, w ramach BCI *Business Competitiveness Index 2009–2010* czy też w ramach *World Competitiveness Sco-*

reboard 2009). We wszystkich trzech indeksach rola szkolnictwa wyższego, nauki i innowacji jest ponadprzeciętna, a Polska, warto dodać, wypada w nich daleko poniżej oczekiwań, w piątej dziesiątce, zob. WEF 2009)²³⁹.

Zarazem procesy globalizacyjne coraz bardziej narzucają uniwersytetom korporacyjne modele organizacji (zwłaszcza w krajach anglosaskich). W związku z tym pod znakiem zapytania staje tradycyjna społeczno-państwowa misja uniwersytetu, a takie procesy jak prywatyzacja czy deregulacja w edukacji wydają się go kierować „bez cienia wątpliwości w stronę nowej definicji odpowiedzialności” (Neave 2001b: 23). Nowy, potencjalny kontrakt wiążący społeczeństwo i państwo z jednej strony a uniwersytet ze strony drugiej z pewnością zawierać będzie elementy bezpośrednio odnoszące się do profesji akademickiej, której status społeczny i tradycyjne warunki pracy już teraz

²³⁹ W sensie politycznym i ekonomicznym liczy się również coraz bardziej ogólnoeuropejski pomiar postępów reform podejmowanych w ramach Strategii Lizbońskiej w państwach UE-27. Rola systemów szkolnictwa wyższego i systemu R&D jest w nim fundamentalna. Bez ustalenia, że oba systemy są priorytetowe dla kraju w politycznej i gospodarczej perspektywie tej strategii (oraz nowej, *Europe 2020*), bez reformowania obydwu systemów oraz zmiany trybów i wysokości ich finansowania, Polska znajdzie się na jeszcze niższym miejscu w rankingu Strategii, z aktualnie zajmowanego przedostatniego (26) miejsca na miejsce ostatnie (27, zajmowane obecnie przez Bułgarię). Miejsce Polski w poziomie realizacji zarówno całej Strategii, jak i jej części związanej bezpośrednio ze szkolnictwem wyższym i R&D, jest katastrofalne. Analizę postępu reform lizbońskich przedstawiono po raz czwarty w 2008 r. (*The Lisbon Review 2008. Measuring Europe's Progress in Reform*, WEF 2008), a opiera się ona na badaniu kadry kierowniczej. W 2008 r. Polska wypadła fatalnie we wszystkich analizowanych wymiarach, w tym ważnym tutaj dla nas wymiarze „innowacyjność i R&D” (miejsce 22). Co więcej, z zestawienia państw EU-27 z 16 krajami Europy Środkowej, Wschodniej i Azji Środkowej nienależącymi do UE, Polska wypada gorzej od połowy z nich: Chorwacji, Czarnogóry, Azerbejdżanu, Turcji, Rosji, Kazachstanu, Ukrainy i Gruzji. W komponencie „społeczeństwo informacyjne” przegrywamy z Chorwacją, Czarnogórą, Azerbejdżanem, Turcją, Kazachstanem i równamy się z Rosją i Ukrainą (WEF 2008: 8–11). Siła indeksów i rankingów w zglobalizowanym świecie skrupulatnie zbieranych i zestawianych z sobą danych oraz przekrojowych porównań międzysektorowych jest olbrzymia, a rola sektora szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji – ogromna.

znajdują się pod ostrzałem w wielu miejscach świata. Kierunek tych zmian można bez większego problemu wyobrazić sobie na podstawie wyników licznych globalnych projektów badających tę grupę zawodową, a piszę o tym szerzej w rozdziale 1. Miejmy nadzieję, że obecny, negatywny kierunek tych zmian można jednak ciągle jeszcze renegecjonować²⁴⁰.

Pierwszym badaczem, który skupił uwagę na bliskich związkach między nowoczesnym uniwersytetem, nowoczesnym państwem narodowym i globalnymi przemianami ekonomicznymi, był tragicznie zmarły Bill Readings w przywoływanej już tu książce *The University in Ruins* (1996). Readings bardzo rzadko używał terminu „globalizacja”, a częściej odwoływał się do bardziej kulturowo zorientowanej kategorii „amerykanizacji”. Badaj nigdy nie używał terminu „państwo dobrobytu” (czy analogicznego – usług publicznych) czy „społeczeństwo oparte na wiedzy”, ani też nigdy nie rozwijał motywu nowoczesnego uniwersytetu jako części sektora publicznego i ważnego elementu współczesnych reżimów państwa dobrobytu. Prezentowana przezeń wizja uniwersytetu i globalizacji/amerykanizacji, jak zauważyło wielu późniejszych komentatorów, jest przesadzona i uproszczona. Jednak jako filozof i badacz kultury, Readings był w jakiejś mierze intuicyjnie świadom nowych, globalnych transformacji w produkcji, handlu i finansach, światowej libe-

²⁴⁰ Zob. wyniki dwóch dużych międzynarodowych projektów badawczych (w których zresztą uczestniczyliśmy): tom pod red. Philipa G. Altbacha, *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries* (Altbach 2002), oraz tom pod red. Jürgena Endersa i Egberta de Weerta, *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe* (Enders and de Weert 2004). W obu tomach są rozdziały o Polsce (Kwiek 2003e, Kwiek 2004d). Ponadto European Science Foundation (ESF) prowadzi nowy europejski, porównawczy projekt badawczy, tym razem o olbrzymim komponentie ilościowym i jakościowym – w ramach EUROCORES EuroHESC – projekt *EuroAC (The Academic Profession in Europe)*, według globalnej metodologii wypracowanej w projekcie CAP *Changing Academic Profession*, którego częścią w Polsce będą między innymi analizy około 4000 rozległych kwestionariuszy zebranych już (czerwiec 2010) od reprezentantów kadry akademickiej i około 100 wywiadów pogłębionych. Autor koordynuje te badania w Polsce (a w zespole badawczym jest również dr Dominik Antonowicz z UMK).

ralizacji handlu i niespotykanego dotąd otwierania się gospodarek narodowych, wspólnych kierunków w globalnym myśleniu o przyszłości państwa i jego przyszłych rolach, jednak nigdy nie poświęcił tym ideom niczego więcej niż krótkiej wzmianki. Stawiana przezeń teza o wyłanianiu się posthistorycznego „uniwersytetu doskonałości” (*university of excellence*), który zastępuje stopniowo tradycyjny, nowoczesny, niemiecki „uniwersytet kultury” (*university of culture; culture w sensie Bildung*) jest mocna, ale przesadzona. Jak sugeruje Gerard Delanty, ponowoczesne stanowisko Readingsa ma niewiele do zaoferowania – nie przedstawia żadnego alternatywnego scenariusza (Delanty 2001a: 6, 140). Wielu badaczy zajęło się procesami korporatyzacji i urynkowania uniwersytetu; menadżeryzmem w sektorze publicznym, w tym w edukacji; jak również badaniami profesji akademickiej – z czego olbrzymia większość nie była znana szerszej publiczności w połowie lat dziewięćdziesiątych, kiedy Readings kończył swoją książkę. Chciałbym jednak zwrócić uwagę na jeden punkt z jego pracy – uparte łączenie nowoczesnego uniwersytetu z rodzącym się niemieckim państwem narodowym oraz jego obecne oddzielanie się od państwa. Readings argumentuje, że obecnie:

Uniwersytet staje się innego rodzaju instytucją, instytucją, która nie jest już powiązana z przeznaczeniem państwa narodowego z racji swojej roli wytwarzania, chronienia i zaszczepiania idei kultury narodowej (Readings 1996: 3).

Nie wchodząc w szczegóły, jakich dostarczają dzisiaj ekonomiści polityczni, politologowie oraz badacze globalizacji i państwa dobrobytu, Readings trafia tutaj w sedno, chociaż idea jest wyrażona w sposób nazbyt wyostrojony – nowoczesny uniwersytet wyczerpał swoje możliwości, nie funkcjonuje już w charakterze „ideologicznego ramienia” państwa narodowego (Readings 1996: 11). Ujmuje on kulturę (*culture w sensie Bildung* i jest to dosyć dyskusyjne przejście conceptualne) jako symboliczny i polityczny odpowiednik projektu państwa narodowego:

Państwo narodowe i nowoczesne pojęcie kultury wyrosły razem, a teraz razem przestają być istotne dla coraz bardziej transnarodowej go-

spodarki. Zmiana ta niesie z sobą poważne konsekwencje dla Uniwersytetu, który historycznie był najważniejszą instytucją kultury narodowej w nowoczesnym państwie narodowym (Readings 1996: 12).

Rola państwa narodowego między innymi z racji zmian w globalnej cyrkulacji kapitału ulega zmianie, tym samym zmienia się też rola uniwersytetu. Uniwersytet nie musi już – chociaż oczywiście może – chronić i propagować kultury narodowej, nie musi już kształcić obywateli na obywateli państwa narodowego, nie musi już zajmować się kultywowaniem życia duchowego narodu, wytwarzaniem i zaszczepianiem świadomości narodowej, dostarczaniem spoiwa społecznego sprawiającego, że obywatele państwa narodowego trzymają się razem we wspólnocie narodowej. Uniwersytet *nie musi już* tego robić, *choć oczywiście może*. Mówiąc dosadnie – państwa europejskie już go w tej roli nie widzą, i nie jest to powód, dla którego chciałyby nań płacić. Jego tradycyjna misja kulturowa i polityczna, ściśle związana z politycznym projektem państwa narodowego, wydaje się kończyć, uważa Readings. Osłabienie państwa narodowego wyraźnie zmienia misję uniwersytetu („osłabienie” jest określeniem łagodnym; można by posłużyć się kilkoma innymi określeniami na to, co dzieje się z państwem pod wpływem globalizacji: w rozmaitych ujęciach jest ono dzisiaj *repositioned, recontextualized, transformed, reconstituted, re-engineered, restructured, displaced, rearticulated, relocated, re-embedded, decentered, reconfigured, reshaped, eroded* itp., a mamy do czynienia z jego *end, hollowing out, withering away, demise, decline, collapse* itp.²⁴¹).

²⁴¹ Zob. rozdział „The University and the Nation-State: the Impact of Global Forces” w mojej książce *The University and the State* (Kwiek 2006a: 137–224). Jak napisał Anthony Giddens, my, Europejczycy, zachowujemy się dzisiaj jak gdyby Niemcy, Francja, Włochy czy Holandia nadal istniały, ale one nie istnieją już od dawna, przynajmniej od czasu wprowadzenia wspólnej waluty euro, a może i wcześniej. „W takiej mierze, w jakiej istnieje Europa, nie ma już Niemiec, Francji, Włoch czy Wielkiej Brytanii itp., istnieją one tylko w ludzkich głowach i w prostych ujęciach historyków. Jest tak dlatego, że granice, odpowiedzialności i przestrzenie doświadczeń, na których wspierał się świat państw narodowych, już nie istnieją” (Beck 2005: xi). Zob. ko-

To, co Readings zasugerował w jakiejś mierze dosyć intuicyjnie na temat transformacji poczucia obywatelskości i świadomości narodowej (jako niezbędnego spoiwa społecznego) pod wpływem presji globalizacyjnych, zdaje się dzisiaj nabierać nowego znaczenia. Nigdy nie wspominał o neoliberalnych próbach reform sektora publicznego, o tworzeniu państwa na mniejszą miarę (najpierw o jego *downsizing*, a potem *rightsizing*), o potencjalnych, związanych z globalizacją lub demografią, próbach stopniowego demontażu fundamentów państwa dobrobytu. Nigdy też nie dyskutował na temat globalnych wzorców restrukturyzacji szkolnictwa wyższego powstających w OECD i wreszcie na temat globalnej konwergencji polityki edukacyjnej i badawczej w wielu krajach świata zgodnie z sugestiami wywodzonymi z ukutego piętnaście lat temu pojęcia „społeczeństwa opartego na wiedzy” (i „gospodarki opartej na wiedzy”). Jednak jeśli weźmiemy pod uwagę szerszy obraz zachodzących zmian instytucji uniwersytetu i jeśli przeformułujemy jego idee oraz zastosujemy do nowych dziedzin badań, to wciąż jeszcze będziemy mogli wiele się od niego nauczyć – chociaż istotnie w innym, bardziej tradycyjnym słowniku nauk społecznych.

W świecie zachodnim rośnie zarazem, jak się wydaje, świadomość konstruowalnego charakteru poczucia obywatelstwa państwa narodowego, przynależności do określonej wspólnoty narodowej. Jak argumentuje Mike Bottery, w ujęciu historycznym, to dopiero w obecnych czasach „politycznym bytem definiującym kategorie i granice obywatelstwa jest coś, co nazywamy ‘państwem narodowym’” (Bottery 2003: 102). Bottery podkreśla, że poczucie obywatelstwa państwa narodowego łączy się z pewną formą *wymiany*, nawet jeśli wymiana taka jest rzadko w pełni artykułowana. W zamian za przeniesienie identyfikacji i lojalności z poziomu lokalnego i regionalnego na poziom państwa narodowego, państwa narodowe oferowały (i ciągle jeszcze oferują) swoim obywatelom obywatelstwo *cywilne* (prawo do wolności

smopolityczne wizje Europy i strukturalną ślepotę socjologii na Europę i jej niemożność wyjścia poza paradygmat państwa narodowego i społeczeństw narodowych w Beck i Grande (2007: 94 nn.).

wypowiedzi, sprawiedliwości i prawo własności), *polityczne* (prawo do angażowania się w sprawowanie władzy politycznej) i *socjalne* (prawo do opieki zdrowotnej, bezpieczeństwa ekonomicznego i edukacji) (Bottery 2003: 103 nn.). Rzecz jasna najbardziej interesuje nas tutaj obywatelstwo socjalne, bo to ono odwołuje się bezpośrednio do idei państwa dobrobytu. Lojalność obywateli państwa narodowego pozostaje bowiem w ścisłym związku z owym dwustronnym porozumieniem zawartym pomiędzy obywatelami i państwem (choć nie zostało ono nigdy w pełni i szczegółowo skodyfikowane, oprócz najczęściej ogólnych stwierdzeń w konstytucjach poszczególnych państw). Redefinicje tego, co w społeczeństwie jest uczciwe i sprawiedliwe w ramach dobrodziejstw państwa dobrobytu to najprostszy sposób w trudnych sytuacjach, jednak powodują one „załamywanie się jednostkowego poczucia bezpieczeństwa i tożsamości, jak również poczucia solidarności społecznej”, pojawiają się potężne napięcia między *social protection* a *global connection*. W wyniku procesów globalizacyjnych pojawia się wreszcie „bezprecedensowy wzorec społeczny ryzyka” (Hendricks and Powell 2009: 8–10), jak piszą redaktorzy wpływowego tomu *The Welfare State in Post-Industrial Society. A Global Perspective*. Jeśli miałyby być zagrożone podstawy państwa narodowego, to tak samo zagrożona byłaby odgrywana przez nie rola głównego gwaranta praw związanych z obywatelstwem, w tym gwaranta praw socjalnych. Renegocjacje podstaw państwa dobrobytu dotyczą podstaw państwa narodowego – zwłaszcza podstaw obywatelstwa socjalnego (i w takim kontekście można rozważać np. rosnący nacisk na opieranie funkcjonowania systemów emerytalnych, systemów ochrony zdrowia oraz systemów szkolnictwa, zwłaszcza szkolnictwa wyższego o własny, prywatny wkład finansowy obywatela – zwłaszcza w krajach transformacji ustrojowej).

Procesy globalizacyjne i gwałtownie rosnąca globalna integracja ekonomiczna zmieniają rolę państwa narodowego. Stopniowo traci ono swoją siłę jako bezpośredni gracz ekonomiczny (jest to jeden z elementów transformacji neoliberalnych w myśleniu o gospodarce – również jeden z elementów Thomasa Friedmana „złotego kaftana bezpieczeństwa” w krajach rozwija-

jących się, poszukujących idei i finansowania swoich reform), a zarazem traci poważną część swojej legitymizacji wtedy, kiedy nie jest już w stanie – bądź nie jest już skłonne – gwarantować dostępu do dobrodziejstw państwa dobrobytu, dobrodziejstw leżących u podstaw powojennego kompromisu społecznego i powojennego typu kapitalizmu. Państwa narodowe, jak się wydaje, nie są już skłonne do korzystania z (przynajmy, niewielkiego) finansowego pola manewru, jakim wciąż jeszcze dysponują. Nawet jeśli mogłyby być bardziej proaktywne – a nie retroaktywne – wobec negatywnego wpływu globalizacji, demografii i innych czynników zewnętrznych i wewnętrznych na finansowanie usług publicznych, w tym edukacji na wyższym poziomie, to są one z zasady dość ostrożne (nie można tu jednak nie wspomnieć o bardzo ważnej roli wyborców i wyborców)²⁴².

Zachodnie demokracje liberalne reformują, starają się reformować bądź starają się myśleć o reformowaniu swoich instytucji państwa dobrobytu, a nowoczesny uniwersytet, jako jeden z głównych beneficjentów środków publicznych, stanowi poważną część sektora publicznego. Koszty zarówno badań naukowych jak i kształcenia studentów rosną w szybkim tempie, podobnie jak w zastraszającym tempie rosną (państwowe) koszty utrzymywania systemów opieki zdrowotnej na zaawansowanym poziomie technologicznym i systemów emerytalnych (w olbrzymiej większości w Europie nadal typu *pay-as-you-go*, opartych na solidarności międzypokoleniowej – w przeciwieństwie do pojawiających się coraz częściej w skali globalnej systemów typu *multi-pillar*, opartych na kilku równoległych, obowiązkowych i dobrowolnych filarach, bo przecież „emerytury implikują pewien kontrakt społeczny zawarty między jednostką a społeczeństwem [...], a państwa dobrobytu w Europie opierają się na dokładnie sprecyzowanym kontrakcie społecznym zawar-

²⁴² Po raz kolejny musimy jednak wspomnieć, że wpływ zawirowań finansowych i gospodarczych w świecie z lat 2008–2010 na rolę państwa w gospodarce jest nieprzewidywalny – jednak instytucje globalne i ponadnarodowe (MFW, Bank Światowy, OECD czy Komisja Europejska) przewidują ostrożny, rozłożony w czasie powrót do reguł ekonomicznych sprzed kryzysu, chociaż w bardziej ostrożnej formie (np. OECD 2010a, EC 2010b).

tym między pokoleniami”, Dumas and Turner 2009: 50) oraz innych segmentów świadczeń państwa dobrobytu. Z tego powodu cały sektor publiczny znajduje się dzisiaj pod nową, niespotykaną dotąd presją – głównie presją finansową. Obok presji finansowej trzeba jednak również wspomnieć o presji ideologicznej, płynącej przede wszystkim z globalnych instytucji finansowych i organizacji międzynarodowych zajmujących się analizami szeroko pojmowanego sektora usług publicznych oraz o rozpowszechniającym się przekonaniu obywateli – w różnych krajach w różnym stopniu, ale najsilniej w krajach anglosaskich, z Wielką Brytanią na czele – o tym, że sektor publiczny jest mniej wydolny niż sektor prywatny; że koszty jego utrzymania przewyższają przynoszone przezeń społeczne korzyści; i wreszcie o tym, że coraz mniej należy mu się bezwarunkowe społeczne zaufaniem połączone z bezwarunkowym, publicznym finansowaniem. Ten brak zaufania do sektora publicznego w ogóle obserwuje się w badaniach społecznego zaufania do reprezentantów tego sektora, badaniach chęci elektoratu do podwyższania poziomu opodatkowania podatkiem osobistym oraz badaniach poziomu zadowolenia z usług publicznych przez ten sektor dostarczanych. A zatem obok niewątpliwej presji finansowej – mamy równolegle do czynienia z efektami zmian w przekonaniach elektoratów europejskich, istotnych dla zmian w stanowiskach partii politycznych (zob. wniosek Miguela Glatzera i Dietricha Rueschemeyera z tomu o globalizacji i przyszłości państwa dobrobytu: *politics matters*, Glatzer and Rueschmeyer 2005: 203–225). Jak swoje kilkuletnie badania państwa dobrobytu poddawane go presjom konkurencyjności gospodarczej podsumowali dekadę temu Fritz W. Scharpf i Vivien A. Schmidt, podkreślając rolę wyborów politycznych:

Państwa dobrobytu mogą przeżyć w perspektywie międzynarodowej tylko w sytuacji, w której ich systemy podatkowe i regulacyjne nie redukują konkurencyjności ich gospodarek na otwartych rynkach produktów i rynkach kapitałowych [...] Jednak w ramach powyższych ograniczeń ekonomicznych, całkowity rozmiar państwa dobrobytu oraz zakres redystrybucji pozostają kwestią wyboru politycznego (Scharpf and Schmidt 2000: 336).

W tym kontekście jednym ze sposobów, w jaki globalizacja wywiera potężny wpływ na edukację jest wprowadzanie w niej, jak je określa Martin Carnoy ze Stanfordu, „reform nakierowanych na finanse” (*finance-driven reforms*), w przeciwieństwie do reform nakierowanych na konkurencję i reform nakierowanych na równość szans edukacyjnych, czyli sprawiedliwość w dostępie do szkolnictwa wyższego (Carnoy 1999: 37–46): ich głównym celem jest *obniżanie* publicznych wydatków na edukację (i podnoszenie udziału w niej funduszy prywatnych). Trendy te obserwujemy w danych statystycznych z obszaru OECD z ostatniej dekady (zob. OECD 2009b). Carnoy w książce *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know* argumentuje, że ten typ reform może przyczynić się do publicznego niedofinansowania edukacji „nawet wtedy, kiedy można by na nią przeznaczyć większe środki publiczne, z czystym zyskiem dla rozwoju ekonomicznego” (Carnoy 1999: 52). Mogłoby tak być, gdyby reformy edukacji były nastawione na równość szans edukacyjnych, a nie kierowały nimi przesłanki finansowe.

Warto pamiętać, że wiązanie zmian społecznych i ekonomicznych ze zmianami sposobu, w jaki społeczeństwa produkują i przekazują wiedzę, jest stosunkowo niedawnym podejściem do badania problematyki edukacji (zob. Carnoy and Rhoten 2002: 1). Do lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia porównawcze badania edukacyjne koncentrowały się głównie na filozoficznym i kulturowym pochodzeniu systemów edukacji: zmiany w edukacji łączono ze zmianami w filozofii edukacji. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, jak przypominają Martin Carnoy i Diana Rhoten, badania te były stopniowo coraz bardziej zastępowane przez rozmaite studia historyczne, w których reformy edukacji umieszczano w kontekstach ekonomicznych i społecznych. Dzisiaj to właśnie zjawisko globalizacji stanowi nowe, empiryczne wyzwanie i być może nową ramę teoretyczną dla ponownego przemyślenia szkolnictwa wyższego: „Jeden punkt jest stosunkowo jasny. Jeżeli wiedza jest fundamentalna dla globalizacji, to również globalizacja powinna mieć głęboki wpływ na jej przekazywanie” (Carnoy i Rhoten 2002: 2). Dodajmy, że w ostatniej dekadzie zjawisko globalizacji współza-

wodniczy ze zjawiskiem rosnącego opierania gospodarki na wiedzy – „globalizacja” jako pojęcie nauk społecznych, jak się wydaje, znajduje się w odwrocie. Coraz większą zaś rolę odgrywa pojęcie „gospodarka oparta na wiedzy”, chociaż oba pojęcia można tak przemodelować, że mogą odwoływać się do tych samych procesów społecznych i ekonomicznych. A wpływ globalizacji na przekazywanie wiedzy oznacza między innymi wpływ na edukację i instytucje edukacyjne, zwłaszcza na wyższym poziomie²⁴³. Carnoy argumentuje gdzie indziej (Carnoy 1999: 14), że chociaż edukacja nie zmieniła się wiele na poziomie sal wykładowych, to procesy globalizacyjne wywierają na nią olbrzymi wpływ na innych poziomach, spośród których najważniejszy jest poziom państwa i finansowanie przezeń wszystkich usług sektora publicznego. W sercu relacji między globalizacją a edukacją jest „relacja między globalną ekonomią polityczną a państwem narodowym” (Carnoy i Rhoten 2002: 3)²⁴⁴. I jest to mi bardzo bliska perspektywa poznawcza.

Najważniejsza zmiana optyki dzisiejszych państw to coraz większa koncentracja w ich funkcjonowaniu w wymiarze eko-

²⁴³ Na przykład dla projektu integracji europejskiej kluczowy wydaje się dzisiaj motyw nowej „Europy Wiedzy” (*Europe of Knowledge*). Nowe fundamenty europejskiego społeczeństwa wiedzy próbuje się konstruować wokół takich pojęć, jak: „wiedza”, „innovacje”, „badania naukowe”, „edukacja”, „kształcenie ustawiczne”, „szkolenia” itp. Kształcenie, a zwłaszcza „kształcenie ustawiczne” (*lifelong learning*) staje się nową przestrzenią dyskursywną, w której obecnie lokuje się europejskie marzenia o wspólnym obywatelstwie. Nowa „Europa Wiedzy” staje się jednak coraz bardziej zindywidualizowana (poszczególne *uczące się* jednostki, a nie *obywatele* poszczególnych państw narodowych); konstruowanie nowej, wspólnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej ma przyczynić się do wykuwania nowego poczucia europejskiej tożsamości. Bardzo możliwe, że jesteśmy obecnie świadkami długoterminowego redefiniowania idei Europy i jej fundujących mitów i symboli. Zob. Lawn 2003, mój tekst „The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny” (Kwiek 2004b) i ostatni rozdział mojej książki *The University and the State – „The University and the New European Educational and Research Policies”* (Kwiek 2006a: 307–369).

²⁴⁴ Zgadzam się w tym miejscu w pełni z Anthony R. Welchem, który głosi, że „coraz trudniej zrozumieć edukację bez odwoływania się do tych [tzn. globalizacyjnych – MK] procesów” (Welch 2001: 478).

nomicznym (i europejskim/globalnym) kosztem wymiaru społecznego (i krajowego), co sprawia, iż coraz częściej mamy do czynienia z czymś zupełnie innym od tego, co kiedyś Bob Jessop nazwał „keynesowskim narodowym państwem dobrobytu” (Jessop 1999: 348). W praktyce przejście to może oznaczać zmianę struktury wydatków publicznych i zmiany w polityce monetarnej – od działań faworyzujących pracowników i konsumentów do działań faworyzujących (globalne) interesy finansowe. Jak to ujęli Carnoy i Rhoten, „globalizacja zmusza państwa narodowe do tego, aby zachowywały się bardziej jak promotorzy wzrostu ekonomicznego dla swoich gospodarek narodowych niż jak obrońcy tożsamości narodowej czy projektów narodowych” (Carnoy i Rhoten 2002: 3).

Tym samym rola uniwersytetów z tych dwóch perspektyw wydaje się całkiem inna w perspektywie tradycyjnej (narodowej, nowoczesnej) uniwersytety były pożytecznymi instrumentami służącymi między innymi do wpajania świadomości narodowej i ugruntowywania narodowej tożsamości; natomiast w nowej (ponarodowej, globalnej) perspektywie są one coraz bardziej (*równie pożytecznymi*) instrumentami służącymi do wspierania wzrostu gospodarczego i wzmacniania konkurencyjności (i innowacyjności) gospodarki. Zarazem debata na temat przyszłej roli uniwersytetu staje się w wielu krajach nieodłączną częścią o wiele szerszej debaty na temat przyszłości (poszczególnych europejskich modeli) państwa dobrobytu i przyszłości całego sektora usług publicznych, o czym pisaliśmy w rozdziale 2.

4. Wnioski

Po pierwsze, tradycyjne relacje instytucji uniwersytetu i instytucji państwa zmieniają się dzisiaj radykalnie, a głównym motorem tych zmian są procesy globalizacyjne (oraz, w Europie, procesy europeizacyjne) bezpośrednio dotykające nowoczesnej instytucji państwa. Procesy globalizacyjne wpływają na instytucje uniwersytetu przede wszystkim pośrednio, ale już procesy integracji europejskiej wpływają nań przede wszystkim bezpo-

średnio. Zmiany dokonują się w skali globalnej, a wzorce transformacji w różnych miejscach globu są do siebie bardzo podobne, chociaż istnieją rzecz jasna różnice między państwami i regionami świata²⁴⁵. Najprawdopodobniej owe procesy związane z globalizacją dotkną już wkrótce uniwersytet – głównie poprzez pośredni wpływ wywierany przez aktualne transformacje instytucji państwa i reformy sektora publicznego. Wpływ globalizacji na uniwersytet w dużej mierze pozostaje wpływem pośrednim²⁴⁶.

Po drugie, publiczne uniwersytety inaczej niż w poprzednich dekadach są coraz mniej wyjątkową częścią sektora publicznego, i to zarówno w społecznym odbiorze, jak i w kategoriach bardziej praktycznych (na przykład pod względem sposobów finansowania i zarządzania, czemu poświęcam rozdziały 3 i 4). Owa zanikająca – kulturowa, społeczna i ekonomiczna – wyjątkowość instytucji uniwersytetu będzie miała potężny wpływ na jego przyszłe relacje z państwem, które, w skali globalnej, jest coraz bardziej zaangażowane w reformowanie (lub myślenie o reformowaniu) sektora wszystkich swoich usług publicznych.

Po trzecie, poważne transformacje szkolnictwa wyższego, w tym transformacje publicznych uniwersytetów – zarówno w wymiarze kształcenia, jak i w wymiarze badań naukowych – wydają się nieuniknione, gdyż stojące za nimi głębsze zmiany

²⁴⁵ Zob. amerykańską szkołę instytucjonalistycznego myślenia o szkolnictwie wyższym, reprezentowaną między innymi przez Johna W. Meyera czy Francisco O. Ramireza, wedle której *the university is a world institution*, co prowadzi do zmian izomorficznych – systemy edukacyjne w świecie z upływem czasu są do siebie coraz bardziej podobne (Meyer and Ramirez 2007: 193).

²⁴⁶ Argumentuję tutaj, idąc w ślady Martina Carnoy'a (Carnoy 1999) czy Rogera Dale'a. Ten ostatni twierdzi, że podczas gdy państwa w dużej mierze zachowały swoją formalną suwerenność terytorialną, to wszystkie w mniejszym czy większym stopniu utraciły część swojej zdolności „niezależnego stanowienia swojej narodowej polityki. [...] Absolutnie kluczowy w sporach o wpływ globalizacji na takie usługi publiczne jak edukacja jest fakt, że wpływ ten pozostaje w dużej mierze pośredni, to znaczy, zostaje on zapośredniczony poprzez wpływ globalizacji na swobodę i kierunek rozwoju państw narodowych” (Dale 1999: 2; zob. Kwiek 2001b).

mają naturę globalną. Presje na zmiany są podobne, chociaż ich obecny wpływ jest różny w różnych krajach i regionach świata. Stworzenie masowego szkolnictwa wyższego nie musi już być dominującym celem społecznym państwa, ponieważ w wielu krajach został on już osiągnięty, a zarazem równolegle istnieje wiele innych, konkurencyjnych potrzeb społecznych. Nawet w kontekście „gospodarki opartej na wiedzy”, rzeczona wiedza nie musi wcale – chociaż może – być wiedzą obecnie wytwarzaną i przekazywaną przez tradycyjne publiczne uniwersytety (świadectwem tego kierunku myślenia w regionalnym aspekcie europejskim mogą być dokumenty dotyczące ich przyszłości przygotowywane do dyskusji przez Komisję Europejską w ostatnich dziesięciu latach, którymi zajmuję się bliżej w rozdziale 3).

Po czwarte wreszcie, i ostatnie – z pewnością nie wystarczy rozumieć dzisiaj, że zreformowane instytucje badawcze i edukacyjne są niezbędne dla rozwijających się społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy. Chodzi również o to, aby zrozumieć, dlaczego owe instytucje miałyby się zmieniać i dlaczego w tym kontekście musimy brać pod uwagę szersze pytania o transformację państwa oraz o coraz bardziej prorynkowe i konkurencyjne otoczenie, w którym państwa zmuszane są do funkcjonowania w skali regionalnej (czy globalnej).

Coraz trudniej rozumieć dzisiaj dynamikę możliwych transformacji instytucji uniwersytetu bez rozumienia dynamiki transformacji świata społecznego, w którym ten uniwersytet funkcjonuje, między innymi dynamiki transformacji państwa w obydwu najważniejszych dotąd dla edukacji aspektach – państwa dobrobytu i państwa narodowego. A ponieważ jedną z najbardziej uderzających cech nowego, rodzącego się i ciągle nie do końca określonego porządku jest jego globalna natura, ani politycy zajmujący się edukacją, ani poświęcający jej swoją energię badacze nie powinni pozwalać sobie na ignorowanie (nadal niezdefiniowanego!) wpływu obecnych transformacji instytucji państwa na nasze tradycyjne instytucje edukacyjne. Trudno wyobrazić sobie, aby uniwersytet pozostał samotną wyspą w morzu przekształcających się wszystkich innych in-

stytucji sektora publicznego i w morzu przekształcających się państw.

Nowe idee funkcjonowania państwa pośrednio rodzą nowe idee funkcjonowania uniwersytetu, który tradycyjnie w Europie jest niemal całkowicie, pośrednio lub bezpośrednio, uzależniony od środków publicznych. Dodatkowym wymiarem, który przesądza o nieuniknioności zamian uniwersytetu jest demografia, a dokładnie umasowienie, a w wielu krajach wręcz uniwersalizacja szkolnictwa wyższego, z którymi mamy do czynienia od kilkudziesięciu lat. O europejskich modelach państwa dobrobytu mówi się krótko: *things will never be the same*. Przypuszczalnie to samo można powiedzieć o przyszłości instytucji uniwersytetu, pamiętając o wielowymiarowości tych transformacji i ich potężnym osadzeniu w kulturowych tradycjach poszczególnych państw narodowych, ich silnym uzależnieniu od tempa zmian zachodzących w całym sektorze publicznym oraz od długoterminowych projekcji finansowych dla tego sektora.

Uniwersytet ma jednak osiemset lat, uniwersytet nowoczesny ma lat dwieście i jego rola w społeczeństwie i w gospodarce nieustannie rośnie. Nigdy w swojej historii uniwersytet nie był tak silnie finansowany, a jego murów nigdy nie opuszczały takie ilości absolwentów, nigdy tak blisko nie współpracował z gospodarką, ani w takim stopniu sam nie był tak mocnym graczem ekonomicznym, potężnym inwestorem i pracodawcą. Nigdy w swojej historii nie był tak szczegółowo analizowany i porównywany, w skali krajów, regionów i wreszcie globu. Nigdy nie budził takiego zainteresowania. Ludzie uniwersytetu (Twardowski 1933) muszą bezwarunkowo wierzyć, że przez bieżące zawirowania uda mu się przejść jeszcze bardziej wzmocnionym – bez zagubienia swoich tradycyjnych misji, ale i nie mogą wierzyć, że w obliczu zmieniającego się radykalnie świata tylko jedna instytucja, właśnie uniwersytet pozostanie niezmienny. Wiara taka byłaby fundamentalnie naiwna, a prezentowane *Transformacje uniwersytetu* starają się o pokazanie kierunków spodziewanych zmian.

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Marek Kwiek

Transformacje uniwersytetu

Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

Poznań 2010

Recenzent: prof. dr hab. Monika Kostera

© Marek Kwiek 2010

This edition © Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska

Redaktor: Ewa Dobosz

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie tekstu: Eugeniusz Strykowski

ISBN

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
UL. FREDRY 10, 61-701 POZNAŃ
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Nakład. Ark.wyd. Ark. druk.

drukarnia

**Uwaga,
literaturę do tego rozdziału książki można znaleźć
w Repozytorium UAM
pod stałym adresem internetowym:**

URI: <http://hdl.handle.net/10593/9711>