

Cezary KOŚCIELNIAK

**Kulturowe uwarunkowania uniwersytetu
w kontekście kryzysów państw dobrobytu**

CPP RPS VOLUME 54 (2013)

Correspondence to the Author:

Dr Cezary Kościelniak
Adam Mickiewicz University
ul. Szamarzewskiego 89
60-569 Poznań, Poland
E-mail: cezkos@amu.edu.pl

A list of the Center for Public Policy Studies “Research Papers” and other currently published publications is available online at the CPP website
<http://www.cpp.amu.edu.pl/publications.htm>.

Hard copies of the research papers are available upon request

The Center for Public Policy Studies (CPP) is an autonomous research unit of Poznan University, Poland, founded in 2002. It focuses on research in social sciences, mostly through large-scale comparative European and international research projects. Its major areas of interest include: higher education policy and research in national, European and global perspectives; research and development policies; university management and governance; reforming higher education and its legislation in Central and Eastern Europe; higher education and regional development; public services; the processes of Europeanization and globalization; theories of the welfare state; theories of democracy, as well as political and economic transition in European postcommunist countries. See <http://www.cpp.amu.edu.pl/htm>.

The CPP Research Papers Series is intended to disseminate the findings of work in progress and to communicate preliminary research results to the academic community and the wider audience. Papers are subject to further revisions and therefore all comments and suggestions to authors are welcome.

CEZARY KOŚCIELNIAK

KULTUROWE UWARUNKOWANIA UNIwersYTETU W KONTEKŚCIE KRYZYSÓW PAŃSTW DOBROBYTU¹

1. KULTUROZNAWSTWO GOSPODARCZE I BADANIA NAD INSTYTUCJAMI WIEDZY

Jedną z perspektyw badawczych dla ustalenia ról uniwersytetu w państwie dobrobytu może stanowić refleksja kulturowa. Badania nad kulturą gospodarczą pokazują, że ma ona znaczenie w kształtowaniu społeczeństwa dobrobytu oraz społeczeństwa obywatelskiego. Nie ma jednego dominującego nurtu w badaniach nad wpływem kultury na praktykę ekonomiczną i instytucjonalną, jednak jej rola zostaje podkreślona w badaniach zarówno nad wpływem kultury na rozwój państw oraz przedsiębiorczości (zob. Bell 1998, Huntington 2000, Szirmai 2006, Sen 1998, Hofstede 2003, Berger 1995), jak i w licznych badaniach nad państwem dobrobytu i jego powiązań np. ze współczesną technologią (zob. Castels 2010, Castells Himanen 2008) czy raportów agencji międzynarodowych (OECD, ale także World Banku). Znaczenie kultury jest podkreślane w koncepcjach przemian współczesnego społeczeństwa dobrobytu; Kultura gospodarcza staje się elementem niezbędnym w zrozumieniu czynników tła rozwoju społeczeństw, instytucji oraz wartości, określa ona kulturowo-instytucjonalne uwarunkowania procesów gospodarczych (Hryniewicz 2004, Dylus 2005). Rolą kultury jest *współregulująca zachowań gospodarczych i instytucjonalnych*, co zostało zauważone w analizach różnych odmian państw dobrobytu, na przykład w fińskim społeczeństwie informacyjnym (Castells i Haniken 2009), czy w koncepcjach powiązanych ze zrównoważonym rozwojem i otoczeniem społecznym (Pavel 2009). Peter Berger (1998) podaje, że „denotacją [kultury gospodarczej – przyp. C.K.] jest społeczno-kulturowy kontekst aktywności gospodarczej i funkcjonowanie instytucji gospodarczych” (s. 20).

¹ Artykuł napisany przy wsparciu Narodowego Centrum Nauki, projektu nr 1455/B/H03/2011/40: Innowacyjne instytucje wiedzy: „Uniwersytet przedsiębiorczy” w kontekście rozwoju regionalnego i wzrostu dobrobytu”.

Kultura gospodarcza określa zatem nie tylko instytucje ekonomiczne, ale także instytucje w szerszym znaczeniu, kształtowane przez kontekst gospodarczy. Perspektywa kulturoznawcza oznacza skupienie się na kwestiach normatywnych, (zob. Oorschot, Opiełka, Pfau-Effinger 2008). Przedmiotem niniejszego artykułu będzie ukazanie miejsca uniwersytetów na tle kulturowych problemów związanych z realizacją ich roli w państwie dobrobytu, w tym sensie treść artykułu będzie tyczyła się kultury gospodarczej właśnie. Przyjęte w tekście założenie wyjściowe mówi, że uczelnie są instytucjami działającymi w określonej kulturze gospodarczej, a w państwie dobrobytu odgrywają szczególną rolę kulturowo-gospodarczą, w kontekście systemów beneficjów społecznych. **Jakie jest miejsce uczelni w społeczeństwie dobrobytu? Jaki wpływ mają na nie kultury gospodarcze? Niniejszy tekst będzie próbą odpowiedzi na powyższe pytania. Jednocześnie artykuł będzie ukazywał relacje pomiędzy zagadnieniem kultury gospodarczej wiążąc ją ze sferą polityki szkolnictwa wyższego.** Innymi słowy, rozważania z zakresu „kulturoznawstwa gospodarczego” zostaną zaaplikowane do zagadnień z zakresu instytucji wiedzy oraz polityki szkolnictwa wyższego.

Badania nad kulturą w naukach społecznych pozwalają „pomóc nam w ulokowaniu jednostek w społecznym kontekście ich wartości, aspiracji i związków” (Keating 2003, s. 103). W tym przypadku, społeczny kontekst wartości zostanie odniesiony do instytucji wiedzy – uniwersytetów – i ich kulturowych uwarunkowań. Zastosowanie metod kulturowych ma jeszcze jeden aspekt. Sama analiza ekonomiczna nie jest wystarczającą eksplanacją organizacji instytucji, w których sfera wartości, aspiracji, czy idei odgrywa tak istotną rolę. Wyjaśnienie kulturowe pomoże ukazać kontekst różnych perspektyw powiązań uczelni ze światem gospodarki, polityki, oczekiwań społecznych od strony normatywnej.

Tekst rozpocznie naszkicowanie koncepcji ukazujących role uniwersytetu w państwie dobrobytu. Podobnie jak inne instytucje *welfare state*, także uczelnie znajdują się w

kryzysie i okresie przemian². Nie jest to jednak jedynie kryzys finansowy, ale głębszy, kulturowy, ujawniający nowe pytania o sens instytucji uniwersytetu. Pojawiają się nowe pytania, na ile utrzymanie funkcji uczelni w świecie dobrobytu jest jeszcze możliwe przy stałym finansowaniu (o co coraz trudniej), ale także społecznie uznane oraz pożądane? Prezentacja państwa dobrobytu w kontekście roli uczelni zostanie uzupełniona uwagami o bezradności instytucji państwa w zaspokojeniu kulturowych aspiracji związanych z uniwersytetem. W dalszym etapie naszkicowany zostanie nowy trend modelu uczelni w państwie dobrobytu, wychodzący od roli niezależnego „producenta wiedzy”, do roli instytucji zaangażowanej w różne formy partycypacyjności instytucji wiedzy. Zmiana ta wiąże się z rosnącym uznaniem **państwa partycypacyjnego**, w którym dotychczasowe instytucje stają się komunikacyjnie otwarte, a ich działanie przechodzi z poziomu kontrolującego, na poziom partycypacyjny, co zmienia ich optykę. Ma to związek ze zmianą informatyczną, ale i nowym podziałem odpowiedzialności publicznych, gdzie obywatele domagają się większego zakresu wpływu instytucji. Partycypacja jest nową formułą misji i działania uniwersytetu w państwie dobrobytu – co zostanie pokazane w tej części rozdziału. W ostatniej części podjęta zostanie analiza przeszkód realizacji tego zadania w kontekście polskim. Wychodząc od interpretacji folwarczno-konserwatywnej polskiej kultury gospodarczej (Hryniewicz 2004), postawimy kilka uwag adresowanych do głównych przeszkód rozwoju uczelni, w odniesieniu do obserwacji *modus operandi* polskiego uniwersytetu. Konkluzją będzie szkic analogii wybranych dysfunkcji systemu.

² W tekście nie zostaje podjęte zagadnienie rozumienia welfare state. W języku polskim funkcjonują różne określenia: *państwa opiekuńczego*, *państwa dobrobytu*, *państwa liberalno-socjalistycznego*. Samo rozumienie pojęcia nie jest jednoznaczne. Badacze wiążą te przemiany z aspektami ekonomicznymi i kulturowymi, zob. Ian Gough, Goran Therborn „The Global Future of Welfare States”, w: Castels (red.) 2010. Koncepcja podlegała ewolucji, por. K. Galbraith *Ekonomia i cele społeczne* PWN 1979, czy J. Habermas „Kryzys państwa dobrobytu i wyczerpanie się energii utopijnych”, w: *Colloquia Communia* 27 (1986). Najczęściej przyjmuje się jednak definicje państwa dobrobytu za Gosta Esping-Andersenem (1990, polskie wydanie 2010).

2. MIEJSCE UNIWERSYTETÓW W POLITYCE PAŃSTWA OPIEKUŃCZEGO

Marius Busmeyer oraz Rita Nikolai (2010) wskazują, że edukacja stanowi trwały element polityki państwa dobrobytu: „inwestycje w edukację także kreują dobra publiczne: wyższy poziom ogólnej edukacji poszerza dobrobyt społeczeństw, a także może być istotnym instrumentem społecznym dla promocji równości szans oraz redukcji nierówności” (s. 495). Uniwersytet w społeczeństwie dobrobytu pełni jedną z kluczowych ról w wymienionych zadaniach społecznych: promocji równości, szans, ale także – dodajmy – dostępu do awansu gospodarczego i społecznego. Rola ta została określona przede wszystkim przez czynniki ekonomiczne: głównie produktywność samych instytucji wiedzy. Marek Kwiek (2010, 2008a) ukazuje ekonomiczno-instytucjonalną stronę transformacji uczelni. Kwiek stawia tezę, że szkolnictwo wyższe nie podlega jednak takiej presji zmian, jak inne części systemu, głównie system emerytalny oraz opieki zdrowotnej (Kwiek 2008,a s. 44). Pomimo, że polityka edukacyjna spadła z listy priorytetów państwa opiekuńczego, to jednak ciągle pozostaje ona narzędziem wpływu: według Busmeyer i Nikolai (2010) pozwala ona wpłynąć na „pierwotną dystrybucję wpływów” w przeciwieństwie do innych narzędzi „kompensujących nierówności *ex post*” (s. 495). **Innymi słowy, edukacja miałaby przeciwdziałać przyszłym nierównościom.** Inną bardzo istotną stroną jest aspekt polityczny instytucji wiedzy w społeczeństwie dobrobytu. Polityczność polegałaby na zagwarantowaniu środków oraz politycznego statusu uniwersytetów, jako instytucji uznanych za stałą składową politycznego krajobrazu, a co za tym idzie, mającą zagwarantowane rządowe finansowanie.

Obok czynników ekonomicznych, usankcjonowanie wpływu instytucji wiedzy miało miejsce przede wszystkim w wymiarze kulturowym³. Busmeyer i Nikolai przywołują poglądy Marshalla, gdzie: „fakt realizacji obywatelskich praw społecznych koniecznie

³ Wątek wymiaru kulturowego pociąga pytanie o kulturową misję uniwersytetu w globalnym świecie, zob. Martha Nussbaum (2007) *Cultivating Humanities*, HUP, Harvard, czy *Not for Profit. Why Democracy Needs The Humanities* (2012), Princeton University Press, gdzie wskazuje się m.in. na nowe role humanistyki w świecie globalnej gospodarki i problem odpowiedzi uniwersytetu na zmiany kulturowe.

zawiera wsparcie dla prawa do edukacji” (np. prawo do bycia wykształconym) dodanego do innych społecznych praw” (Busemeyer, Nikolai 2010, s. 496). Wynika z tego, że edukacja zostaje usankcjonowana normatywnie: prawo do edukacji, czy patrząc od strony obywatela „prawo do bycia wyedukowanym”, jest nieodłącznym składnikiem państwa dobrobytu. Wytwarza to normatywny postulat kierowany do instytucji państwa, zachęcający do przejęcia obowiązków tworzenia instytucji edukacyjnych, jako realizację tychże praw.

W państwie opiekuńczym bardzo istotna pozostaje kulturowa forma statusu uniwersytetu, jako instytucji fundującej podstawowe wymiary filozofii publicznej. Rola kulturowa uczelni odsłoniła się w 2010 oraz 2011 roku, poprzez masowe protesty studenckie przeciwko polityce cięć w sferze szkolnictwa wyższego (zob. Abbas 2011, Kościelniak 2011, Magnier 2011)⁴. Warto zauważyć, że protesty te łączyła międzyeuropejska solidarność niezgody zredukowania roli państwa w finansowaniu uniwersytetu, a tego ostatniego traktowania wedle reguł czysto rynkowych. Protesty zaznaczyły zakorzenienie się szczególnego statusu uniwersytetu, którego ewentualne wyzbycie było tak samo nieakceptowalne, jak kwestia poważnych cięć jego finansowania.

Poniżej zostaną scharakteryzowane aspekty państwa dobrobytu oraz ról, jakie miałyby odgrywać w nich uniwersytet.

Pierwszym aspektem staje się awans społeczny, gwarantowany przez dostęp do wyższego wykształcenia. W systemie gospodarczym dostęp do wiedzy oznacza dostęp do dobrobytu i zwiększa udział jednostek w dobrach publicznych. **Spoleczne ugruntowanie tej zmiany doprowadziło do przejścia z kształcenia elitarnego do kształcenia masowego.** Staje się to przedmiotem długotrwałej i długofalowej zmiany,

⁴ Warto w tym miejscu zauważyć, że środowisko akademickie stało się zinstytucjonalizowaną grupą nacisku politycznego, co w sytuacjach napięć wyraża się w buncie, szczególnie w krajach transformacji, np. w Pekinie w 1989, czy w Egipcie w 2012 roku. W świecie Zachodnim protesty wiązały się jednak ze zmianami w polityce szkolnictwa wyższego, zob. M.Mariel, A. Lemonik, (2011), *Student Activism and Curricular Change in Higher Education*, Ashgate Pbl. , Surrey.

przede wszystkim *zwrotem przedsiębiorczym* w szkolnictwie wyższym rozpoczętym w USA, ale bardzo szybko zaadoptowanym w Europie. Zmianę tę symbolizuje książka Clarka Kerra *The Uses of the University* (Kerr 1963/2001), a jej elementem w USA było powstanie nowych narzędzi pomocowych, takich jak pożyczki studenckie, czy system stypendiów federalnych dynamizujących masowe kształcenie. Umasowienie kształcenia występuje jednak wspólnie ze „zwrotem przedsiębiorczym” oznaczającym to nie tylko komercjalizację badań i płynących z tego globalnych konsekwencji dla przemysłu, ale także zmianę w polityce edukacyjnej: zostaje ona przyporządkowana szybkiemu wejściu absolwentów na rynek, dodajmy absolwentów zawodowo przygotowanych. Parametrem określającym *dostępność* jest m.in. stopień scholaryzacji, który w krajach Zachodnich w ostatnich 40 latach wzrastał o kilkaset procent, a obecnie w krajach OECD wynosi ponad 35% (w grupie wiekowej 24 – 35 lat), (zob. *Education at Glance* 2012)⁵. Rewolucja dostępności do uczelni na Zachodzie miała swoje konsekwencje instytucjonalne: w ciągu kilkudziesięciu lat powstało wiele nowych uczelni celowanych w kształcenie masowe i mających na celu zrównoważenie szans. Wiedza stała się czynnikiem zmiany kulturowej: dostęp nie tyle do wiedzy, co do instytucji wiedzy staje się *przywilejem*, momentem zmiany kulturowej rozpoczynającej się w latach 60'. Ponownie, protesty w 2010 odwołują się do zmniejszenia dostępności, i są reakcją na odbieranie społecznie zagwarantowanych praw. Dostępność w tym modelu staje się *conditio sine qua non* awansu społecznego, wejściem na rynek lepiej opłacanej, zamożnej klasy średniej oraz dostępności do kapitału społecznego dostępnego tej klasie. Społeczeństwa przyswoiły wiedzę, że zarobki osób z wyższym wykształceniem przewyższają zarobki pracowników z niższym, a wykształcenie staje się drogą do awansu społecznego. Świadomość tego faktu w latach 90 ujawniła się w krajach postkomunistycznych, gdzie nastąpił boom edukacyjny.

Kolejnym związaniem uniwersytetu z państwem dobrobytu są wydatki na szkolnictwo wyższe. Państwo opiekuńcze przyjmuje na siebie odpowiedzialność za finansowanie edukacji, przynajmniej jego większej części. W krajach Unii Europejskiej

⁵ Wzrost dostępności do edukacji staje się jednym z najważniejszych celów rozwojowych państw, por. Szirmai (2006), czy raporty *Education at Glance*.

standardem staje się poziom wydatków na tę sferę zbliżony do 1,5 PKB (zob. Education at Glance 2012, a także inne edycje). W państwie opiekuńczym sfera wydatków na edukację powiązana jest z jej kontrolą przez państwo, a co za tym idzie z publicznym uzgodnieniem agendy nauczania. Warto jednak zauważyć, że nawet w krajach skandynawskich – gdzie uczelnie mogą cieszyć się znaczną i nienaruszalną pozycją w strukturach finansowania publicznego – stosuje się mechanizmy wolnorynkowe. Przykładem jest Finlandia. Otrzymanie grantu z publicznych środków wymaga uzyskania wsparcia z pieniędzy z firm, co z góry kreuje komercyjny charakter wiedzy⁶. Jednakże gros wydatków pochodzi z budżetu państwa.

Kolejną rolą uczelni w *welfare state* jest zbliżenie studiów i ich efektów do rynków pracy poprzez sterowanie rządowymi i ponadnarodowymi funduszami. Takie ujęcie roli uczelni można by wyczytać z narzędzi Unii Europejskiej adresowanych do sfery szkolnictwa wyższego. Ponadnarodowa agenda w tym zakresie została wzmocniona przez politykę Unii Europejskiej (głównie Strategię Lizbońską). W perspektywie finansowej Unii Europejskiej na lata 2004 – 2013 taka optyka nasila się. Warto zauważyć, że ta perspektywa została zaakceptowana przez większość państw UE, jak i państw stowarzyszonych ze Wspólnotą. Postuluje się, aby uniwersytety były bliżej rynków pracy poprzez kompetencje i umiejętności społeczne. Taki był wydźwięk wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz projektów wspierania mobilności (głównie ERASMUS oraz jego edycję od roku 2014 ERASMUS+), (zob. Kościelniak 2013b)⁷. Natomiast na poziomie ten aspekt polityki szkolnictwa wyższego zaowocował powstaniem wyższych szkół zawodowych (w Niemczech tzw. Fachhochschule, w Polsce PWSZtów), mających odpowiadać lokalnym rynkom pracy. Nowopowstałe uczelnie

⁶ Działanie systemu finansowania fińskich instytucji wiedzy, zob. O. Toivanen „Innovation Policy, Entrepreneurship, and Development: A Finnish View”, w: A. Szirmai, i inni (red.), (2011), *Entrepreneurship, Innovation, and Economic Development*, OUP, Oxford.

⁷ Komisja Europejska traktuje program ERASMUS, jako narzędzie pomocne w nabywaniu nowych kompetencji przez studentów, w taki sposób program ten odbierają środowiska pracodawców, zob. Deloitte (2013), *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badania absolwentów*.

pojawiają w miejscach pozbawionych ośrodków i kultury akademickiej, odpowiadając na lokalne aspiracje, gdzie uczelnie traktowane są jako instytucje poszerzające lokalne zasoby.

Uniwersytet w państwie dobrobytu jest powiązany z funkcją partycypacyjną. Do opisu tej kategorii Roland Scholz (2012) używa pojęcia *transdyscyplinarności* (s. 373-379). Pojmuje to jako działania mające na celu organizację procesów społecznych, w których aktorami zmiany są podejmujący decyzje publiczne, wspólnota badaczy oraz wspólnota lokalna. Tym samym działalność naukowa zostaje ukierunkowana na zaangażowanie w partycypację. Z jednej strony polega to na tworzeniu nowych ról w kontekstach społecznych, z drugiej, jest to efekt urzeczywistnienia nowych funkcji instytucji wiedzy związanych z państwem dobrobytu. Funkcję partycypacyjną Scholz (2012), łączy z funkcją społeczno-środowiskową. Według niego uczelnie zaangażowane są w dwa typy partycypacji: pierwsza wiąże się z funkcją konsultacyjną i zostaje zaangażowana na poziomie decyzji politycznych. Drugi typ ma charakter wspólnototwórczy, polega na włączaniu lokalnych interesariuszy w agendę badawczą uniwersytetów. W tym momencie pojawia się również nowy ośrodek wartości dla uczelni: zaangażowanie w lokalne środowisko. W dwóch przypadkach można mówić o środowiskowej funkcji uniwersytetu. Zaangażowanie może wyrażać się m.in. implementacją zasad zrównoważonego rozwoju w edukację i infrastrukturę uczelni (zob. Adomssent, Beringer 2009, Kościelniak, Reoemer 2013c). Zrównoważony rozwój jest elementem państwa dobrobytu, jego funkcją jest poszerzanie zakresu jakości życia, ale jednocześnie postulatem rozwoju, który nie będzie negatywnie wpływał na środowisko zewnętrzne.

Partycypacyjna funkcja uniwersytetu jest jedną z odmian państwa dobrobytu: wynika ona z rozkładu odpowiedzialności na wspólnoty oraz *użytkowania wiedzy*, jako składowej dobra publicznego.

3. KULTUROWE KONSEKWENCJE UNIwersYTETU W PAŃSTWIE OPIEKUŃCZYM

Osadzenie uniwersytetu w strukturze państwa dobrobytu pociągnęło za sobą poważne konsekwencje kulturowe: zmienia się percepcja praw do edukacji (co zostało wspomniane powyżej). **W idealnym założeniu dobrobyt staje się synonimem pewności dostępu: już nie otwiera, ale zapewnia dostęp do instytucji wiedzy, a przez to gwarantuje awans ekonomiczny i społeczny.** Podejście to przynosi poważne konsekwencje zarówno epistemologiczne, jak i etyczne. Epistemologiczne oznaczałyby przeobrażenie wiedzy w nową formułę, przeobrażenie jej w aplikacje o charakterze zawodowym. Konsekwencje etyczne są natomiast takie: wiedza ze *świata prawdy* została przeniesiona *do świata utilitaryzmu*. Oznacza to pojawienie się dodatkowych, głównie biurokratycznych, sił nacisku na uniwersytety. Krytyka tego przejścia ujawnia się szczególnie w dyskursach humanistycznych, Tadeusz Sławek (2012) powiada o „moralnym dryfie” instytucji, „władzy biurokracji” oraz dezintegracji instytucji uniwersytetu i jego tradycyjnej misji.

Konsekwencją kulturową była zmiana *zastosowania wiedzy*. W klasycznym wydaniu ideałem wiedzy intelektualne wyposażenie w nią absolwenta, oraz odpowiedzialność jej użycia, ale także nierozzerwalne współdziałanie teorii z praktyką (zob. Sławek 2011, 2012). Model ten można odnaleźć zarówno w praktyce, jak i w literaturze określającej rolę uniwersytetu, między innymi w książkach *Idea uniwersytetu* Newmana (1991) oraz Gasseta *Mission of the University* (1944/2009), czy polskim traktatem Kazimierza Twardowskiego *O dostojności uniwersytetu* (1931/2011). **Sytuacja kulturowa uniwersytetu zmienia się fundamentalnie po zwrocie w polityce publicznej w kierunku welfare state, kiedy to usankcjonowano zupełnie nowy model użycia wiedzy, a przez to siłą rzeczy zepchnięto dyskurs „mądrościowy” na margines, uznając go za bezproduktywny. Nowe użycie wiedzy, jako bramy do dobrobytu dokonało się na poziomie epistemologicznym, jednakże pociągnęło ono zmianę na poziomie instytucji uniwersytetów, dogłębnie zmieniając system na poziomie etycznym, co spowodowało zmianę społecznego znaczenia uniwersytetu.** Nowe

użycie wiedzy niosło ze sobą zmianę użycia wiedzy jako *transmitera awansu społecznego*, a uniwersytetu, jako miejsca odpowiadającego na potrzeby badawcze i edukacyjne przyczyniające się do powiększenia puli dobrobytu. W tym przypadku pojawia się zupełnie nowa formuła relacji między studentem a uniwersytetem, bardziej przypominająca petenta instytucji socjalnej, który otrzymuje przydział należnego mu *dobra publicznego*. W tym sensie instytucje edukacyjne działają jak pozostałe wynalazki socjalne na masową skalę – podobnie jak służba zdrowia, państwowa opieka nad małym dzieckiem, czy system emerytalny.

Zmiana użycia instytucji wiedzy doprowadziła także do zmiany kulturowej *własności* wiedzy. Wiedza – zarówno kontrola nad nią, produkcja i zastosowanie – nie jest już domeną samych uczonych, ale studentów, aplikatorów patentowych, wspólnot, czy innych zewnętrznych interesariuszy⁸. Spowodowało to zupełnie nowy kierunek, jakim była partycypacyjna koncepcja wiedzy. Rewolucja informatyczna i powstanie *społeczeństwa informatycznego* – jak to nazywają Castels i Himanen (2009), jako kolejnej odsłony państwa dobrobytu, przyczyniła się ona do partycypacyjnego rozwoju wiedzy. Nie jest to jedynie zmiana techniczna, czy przedsiębiorcza. Jest to głęboka przemiana kulturowa instytucji publicznych, w tym także instytucji kultury oraz instytucji wiedzy. Wojciechowski (2009) podsumowuje te przemiany jako *pragmatyzacja* kultury – włączając w jej skład także naukę:

„Wcześniejsze, regulatywne bądź radykalnie modernistyczne [...] funkcje kultury symbolicznej wobec ustroju gospodarczego [...] wypierane są przez kulturę zajmującą coraz szerszy segment neoliberalnego rynku [...], a pewne zasady i wzory (m.in. tzw. kreatywność i innowacyjność) wchłaniane są [...] w zasady funkcjonowania kapitalistycznego przedsiębiorstwa” (s. 16).

⁸ Rozwinięciem tego wątku powinno być zaprezentowanie dyskusji dotyczącej własności intelektualnej, co przedmiotem odrębnym zagadnieniem bez wątplenia jednak naznaczonym konsekwencjami kulturowymi.

Dalej autor wskazuje przeniesienie kultury na „dobro” i „zasób” (Wojciechowski 2009, s. 16), co jest zgodne z logiką państwa dobrobytu, gdzie wiedza staje się zasobem. Aktualna odsłona uniwersytetu w państwie opiekuńczym również ma charakter partycypacyjny: społeczeństwo już nie tyle wykorzystuje instytucje wiedzy, ile aktywnie włącza je w różne praktyki gospodarcze i społeczne. Tym samym spełnia oczekiwanie włączenia

Wydaje się jednak, że nowa formuła uniwersytetu wygenerowała nowe wartości: jest to uniwersytet bliski społeczności, bardziej odpowiedzialny za swoje otoczenie, innymi słowy: „środowiskowo partycypujący”.

4. KRYZYS PAŃSTWA DOBROBYTU, JAKO KRYZYS UNIWERYSTETU

Powyższe rozważania domagają się jednak pytania, czy model „edukacji dobrobytu” można jeszcze utrzymać? Z wizji badaczy szkolnictwa wyższego nie widać jednak specjalnego optymizmu: model dobrobytu wyraźnie dobiega ku końcowi. Kryzys państwa dobrobytu szczególnie dotyka uniwersytetu. W paradygmacie instytucjonalnym Marek Kwiek nazywa ten proces „renegocjacją kontraktu społecznego”. Jednakże, jak sam konkluduje, uczelnie muszą zmagać się z warunkami ciągłych przemian, a obecnie:

„Wiele decyzji specyficznych dla danych krajów oraz kultury zostanie podjętych zarówno przez policy makerów jak i akademickie instytucje, których efekt jest ciągle bardzo trudny do przewidzenia” (Kwiek 2008a, s. 45).

Niepewność wiąże się z kryzysem ekonomicznym – jest to niepewność ciągłości finansowania. Modelowe państwo dobrobytu staje się coraz bardziej odległą przeszłością pozbawiającą złudzeń co do możliwości utrzymania ekonomicznego statusu uczelni.

W wymiarze szkolnictwa wyższego mamy do czynienia z kryzysem w niemal każdej z wymienionych w poprzednim paragrafie dziedzin. Najbardziej zagrożona wydaje się być kwestia sprawiedliwego dostępu. Kryzys ten widać na przykładzie kraju, który był pionierem zmian, Francji. Po rewoltach społecznych w latach 60, jednym z głównych zadań francuskiej polityki szkolnictwa wyższego było zapewnienie równego dostępu do

uczelnii. Gaele Goastellec (2011) pokazuje, że akcje afirmatywne i próba równościowego potraktowania studentów okazała się eksperymentem, który nie spowodował zmniejszenia różnic w dostępie do wiedzy. Do najbardziej elitarnych i dających karierę w instytucjach rządowych uczelniach w przeważającej większości dostają się dzieci z rodzin, które takie uczelnie wcześniej już ukończyły: grupy „niereprezentowane” właściwie w tych uczelniach nie zwiększyły swego udziału. Goastellec Grandes Écoles nazywa wręcz „kamouflażem odtwarzania struktury społecznej” (s. 193). Dostępność jest również problemem polskim. Z jednej strony od 1989 roku wzrosła ona z kilku procent do średniej OECD. Z drugiej strony pojawiają się dylematy, czy ilość przekłada się na jakość edukacji. O polskim wzroście Marek Kwiek (2008b) komentuje ten dylemat następująco: [...] koszty tego rozwoju domagają się ostrożnej oceny: brak kontroli jakości oraz problemy z finansowaniem [...] oraz konflikt pomiędzy ilościowym rozwojem/ekspansją systemu a standardami jakości” (s. 92). Inną sprawą pozostaje przełożenie wyniku edukacji na wejście do umożliwiającej dobrobyt kariery. W Polsce taką renomę – można ją mierzyć ranking pracodawców - posiada zaledwie kilkanaście uczelni w Polsce⁹.

Problem z dostępem do uczelni wzrósł również w USA i to za rządów liberałów. Pula środków na stypendia rządowe spadły, co spowodowało obciążenie najuboższych wzrostem czesnego w roku 2014. Przykłady amerykańskie może nie są tak istotne, gdyż trudno mówić tam o państwie dobrobytu w stylu europejskim (świadomie pomijamy w tekście modele państwa dobrobytu), ale niewątpliwie mamy do czynienia z trendem przeciwnym doktrynie traktującej edukację jako prawo „right”. To zaś było hasłem wyborczym Obamy na drugą kadencję. Przykład z USA jest istotny, wskazuje on na problem kurczenia się dostępu do instytucji wiedzy, jako problem globalny.

Nie inaczej sprawa wygląda z cięciami finansowymi. O ile wydatki na służbę zdrowia oraz emerytury nie zmalały, o tyle szkolnictwo wyższe w Europie zostało środków w

⁹ Zob. Ranking pracodawców magazynu „Perspektywy”, jako „Prestiz wśród pracodawców”: http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=713:prestiz-pracodawcow&catid=90&Itemid=230 (dostęp 30 stycznia 2014).

jakiejś mierze pozbawionych. Dotkliwe redukcje budżetów nastąpiły m.in. w Italii, Wielkiej Brytanii, Portugalii, Grecji. Nie lepiej jednak było w Polsce: warto zauważyć, że w Polsce PKB na szkolnictwo wyższe nie wzrastało w ostatniej dekadzie, a w porównaniu z rokiem 2005 zmniejszyło się o 0,2% PKB.

Nie widać też specjalnej zmiany w oczekiwanej efektywności edukacyjnej uczelni. Szczególnie trudne pozostaje zagadnienie przejścia absolwentów z uczelni na rynki pracy: bezrobocie wśród młodych ludzi nie zmniejsza się, a nawet w roku 2013 nieznacznie pogłębiło się w krajach „starej” Unii Europejskiej. Widać wyraźnie, że nakłady na dostosowanie profili kształcenia do miejsc pracy nie przyniosły pożądanych efektów.

Podobnie problematyczne pozostaje tworzenie instytucji wiedzy w miejscach o niskim potencjale gospodarczym, ekonomicznym i kulturowym, czyli na peryferiach gospodarczych i kulturowych. Lokalizacje nowych uczelni często nie są zgodne z racjonalnością rozwojową regionów oraz tworzenie kultury akademickiej na peryferiach napotyka wiele poważnych przeszkód strukturalnych (zob. Kościelniak 2013a, Gal, Ptacek 2011). Przykładem są inwestycje w wyższe szkoły zawodowe. W chwili obecnej nie stwierdzono, aby lokalizacja wyższych szkół zawodowych – w Niemczech i w Polsce – mających przyczynić się do usprawnienia kształcenia zawodowego w regionie przyniosła w skali tych krajów pożądane efekty – jakkolwiek w kilku ośrodkach takie efekty pojawiły się. W większości przypadków, „uczelnie peryferyjne” – nie tylko zawodowe – skazane są na końcowe pozycje w rankingach oraz dostępie do badań (zob. raport NCN 2013). Temat relacji ośrodków wiedzy w kontekście geograficznym wykracza poza niniejszy tekst, jakkolwiek powołując się na istniejące badania można stwierdzić, że potencjał akademicki zależy od potencjału regionów (zob. Olechnicka 2012).

W tej sytuacji można zapytać się, czy polityka szkolnictwa wyższego należy jeszcze do doktryny społeczeństwa dobrobytu? A jeśli nominalnie tak, to czy w najbliższej perspektywie finansowej w państwach Europy, jak i Wspólnocie Europejskiej uda się

przywrócić jej priorytetowy charakter? W chwili obecnej taki powrót nie wydaje się szybko możliwy.

Powstaje jednak inne zasadne pytanie: czy rola uniwersytetu w państwie dobrobytu jest skutecznym panaceum na generowanie dobrobytu? Czy dostępność do uczelni rzeczywiście doprowadziła do dostępu do zasobów i dobrobytu obywateli (vide: bezrobocie wśród absolwentów)? Czy lokowanie nowych uczelni w regionach – w celu zwiększenia szans mieszkańców lokalnych wspólnot – polepszyło jakość tych regionów i ich mieszkańców? Czy zamierzenia zrównoważonego wzrostu nakładów na edukację wyższą – priorytet państwa dobrobytu – poza krótkotrwałym „złotym okresem” lat 70’ i 80’ będzie jeszcze w jakikolwiek sposób możliwe do utrzymania? Czy edukacja wytrzyma tę konkurencję z coraz bardziej kosztochłonnym systemem opieki emerytalnej i zdrowotnej, która z każdą dekadą staje się coraz mniej wydajna (biorąc pod uwagę wzrost kosztów technologii medycznych oraz – co zdaje się być najważniejszym czynnikiem – zapaści demograficznej Europy)? Ta ostatnia kwestia adresowana jest do krajów europejskich, w tym także i Polski. Zofia Szewda-Lewandowska (2013) wskazała na przyspieszenie procesów starzenia się w krajach postkomunistycznych: „Tempo spadku tego współczynnika (starzenia – C.K.) wskazuje, że Polska i inne kraje postkomunistyczne w ciągu 10 lat przeszły przez proces, który w strych krajach Unii trwał 40 lat” (s. 105). Innymi słowy, hojne państwo dobrobytu zostanie zastąpione państwem uwikłanym w coraz większe koszty i zobowiązania. Widać to choćby w Polsce, czy w Niemczech, gdzie po upadku komunizmu powstało wiele nowych, fundowanych przez państwo instytucji szkolnictwa wyższego, które w kurczącym się stanie demograficznym stają się zbędne. W obecnych realiach demograficznych nie sposób sfinansować edukacji każdego szczebla ze środków publicznych. Pytania te można skumulować w bardziej ogólne: czy powrót do państwa dobrobytu, z centralną pozycją dla instytucji wiedzy może w najbliższej przyszłości jeszcze nastąpić? **Przyglądając się polityce reglamentacji dostępu do dóbr socjalnych w Europie, presji płynącej ze zmian demograficznych, nieustającego kryzysu finansowego oraz coraz mniej wydolnej europejskiej biurokracji, można mówić nie tylko o kryzysie tego modelu, co wręcz o powrocie do społeczeństwa liberalnego – co najwyraźniej**

uwidacznia się na poziomie edukacji. W sferze szkolnictwa wyższego objawia się to między innymi powrotem do polityki odpłatności w Europie rozstającej się z mitem powszechnej dostępności i afirmacji grup nieuprzywilejowanych oraz zmianą kulturową, gdzie edukacja na powrót staje się bardziej obowiązkiem ekonomicznym rodzin aniżeli państwa. Widać to wyraźnie na przykładzie polityki podnoszenia czesnego w uczelniach krajów Unii Europejskiej. W Polsce takim znakiem jest podnoszenie jakości kształcenia w uczelniach prywatnych z najwyższego segmentu jakości – kierowanych na zaawansowane kształcenie zawodowe – oraz przyrostu liczby studentów w tych uczelniach pomimo czesnego¹⁰. W polskiej mentalności społecznej edukacja trzeciego stopnia powoli staje się sprawą prywatną: stąd też nie wzbudza protestów społecznych kwestia opłatności za studia.

Innymi słowy kosztami społecznymi, w tym także kosztami kształcenia zostaną obciążeni obywatele, a przez to jest wysoce prawdopodobne, że utrzymywanie systemu publicznego szkolnictwa wyższego w Europie mogłoby stać się mniej akceptowalne.

Innym zagadnieniem pozostaje kwestia zrównoważonego rozwoju. W chwili obecnej trudno przewidzieć, że partycypacyjna funkcja wiedzy przełoży się na pożądaną mechanizm: zwiększenia produktywności i wchłaniania absolwentów na rynek pracy. W chwili obecnej trudno przewidzieć skutki tej zmiany. Jednakże skutki aspektów polityki zrównoważonego rozwoju już przyniosło negatywne efekty społeczne. Jedną z nich była kwestia przeludnienia i promocja mniejszej diety – oficjalnie promowana na COP. Realizacja postulatu zmniejszenia diety w Europie – w tym w Polsce – doprowadziła do wielopokoleniowego kryzysu, podczas gdy kraje „przeludnione”, jak

¹⁰ Przykładem są wysoko rankingowane uczelnie niepubliczne jak np. SWPS, Collegium Civitas, uruchomiły po 2004 roku (data wejścia do Unii Europejskiej) ekskluzywne programy studiów, np. na SWPS w Poznaniu powstał wydział designu, a na CC programy dla policy makerów. W obu przypadkach czesne jest wysokie pomimo to uczelnie notują zainteresowanie studentów, także zza granicy. Innym przykładem może służyć Uczelnia Vistula, która uruchomiła anglojęzyczne programy dla studentów zza granicy, jednocześnie utrzymując egzaminy wstępne. Kwestia nie ogranicza się do instytucji niepublicznych, także uczelnie publiczne utrzymują kosztowne, komercyjne programy studiów, głównie MBA.

np. Brazylia, czy Indie notują rozwój gospodarczy. Powstaje zatem pytanie, czy przeniesienie zrównoważonego rozwoju na model *sustainable university* wywołałby pożądany efekt ekonomiczny? Podobna kwestia dotyczy partycypacyjności: czy podzielenie się mechanizmami tworzenia wiedzy z aktorami zewnętrznymi rzeczywiście okaże się skuteczne i bardziej pobudzające uniwersytety do działania? Zapotrzebowanie na zaawansowaną wiedzę musi odpowiadać warunkom infrastrukturalnym, wydaje się, że wspólnoty tylko do pewnego stopnia mogą ją wykorzystać.

Kolejną sprawą jest polityka Komisji Europejskiej. Istnieje ryzyko, że kryzys uniwersytetu w państwie dobrobytu w Unii Europejskiej powiększy się. W nowej perspektywie finansowej programy mobilności, szczególnie ERASMUS + obejmują kraje Partnerstwa Wschodniego oraz Południowego. Oznacza to wzrost zjawiska napływu potencjalnych beneficjentów, którzy będą dążyli do długoterminowego zatrzymania się w krajach UE. Efektem może być zjawisko „obrony rynku”, jeszcze większe kurczenie się oferty socjalnej państw UE oraz polityki reglamentacji dostępu do instytucji wiedzy. Zapełnienie uniwersytetów studentami zza granicy jest mitem, gdyż mało które państwo pozwala sobie na finansowanie edukacji obywateli obcych państw.

Trudno jednak powiedzieć, że zmiany te oznaczałyby powrót do tradycyjnego modelu uniwersytetu, z jego elitarną i zdystansowaną wobec świata pozycją (zob. Twardowski 1933/2011)? W społeczeństwie informacyjnym nie będzie już miejsca na uznanie autonomicznych ekspertów, czy wiedzy, która byłaby oderwana od kontekstu społecznego, lub zdobyłaby szczególnie uprzywilejowaną pozycję w egalitarnym społeczeństwie. W tym znaczeniu – powtarzając za cytowanym wyżej Markiem Kwiekim – nie sposób wskazać trajektorii rozwoju uniwersytetu przyszłości.

5. POLSKIE KULTUROWE OGRANICZENIA PAŃSTWA DOBROBYTU

W ostatniej części tekstu spróbujemy odnieść się do polskiego kontekstu państwa dobrobytu i jego związków z uniwersytetem. W polskim kontekście model ten – jeśli idzie o edukację – jest w założeniu politycznym realizowany: państwo zapewnia dostęp

do kształcenia, a Konstytucja *expressis verbis* traktuje edukację jako bezpłatną. Polska nie jest ani państwem opiekuńczym – patrząc od strony chronicznego niedofinansowania, ani też liberalnym – patrząc na pomijanie reguł rynkowej konkurencji w organizacjach instytucji publicznych.

Obok sfery gospodarczej pojawiają się jednak problemy kulturowe, próbując je zdefiniować, będziemy posługiwać się konstrukcją Janusza Hryniewicza (2004) i jego interpretacji organizacji polskiej gospodarki. Uzyskanie obrazu problematyki uczelni w kontekście polskiej polityki dobrobytu wymaga skrótowego wprowadzenia w polską specyfikę określoną modelem „kultury gospodarczej folwarcznej” i jej kulturowych konsekwencji.

Janusz Hryniewicz opisuje transformacje polskiej kultury gospodarczej, wskazując na szczególną rolę modelu folwarków. Folwarki – autonomiczne gospodarstwa produkcji żywności – stają się głównym narzędziem wytwarzania dóbr w państwach Europy Środkowej i Wschodniej, głównie I Rzeczypospolitej. Relacje społeczne opierały się w nich nie tylko na realizacji produkcji, ale także ingerencji życie prywatne zatrudnionych na folwarkach ludzi. Właściciele folwarków byli pracodawcami, ale także opiekowali się rodzinami, *de facto* wpływali na ich życie osobiste i społeczne, wyznaczali role społeczne, itp. Folwarki wytworzyły specyficzną kulturę zachowań, która przetrwała po dziś dzień. Jest to źródłem wielu cech kulturowo ugruntowanych w systemie organizacji, np. w bierności, czy „preferencjach krewniaczych” w pracy. System folwarczy stał się anachroniczny w wieku xix i w xx wobec nowych kultur organizacyjnych, szczególnie powiązanych z kształtowaniem się klasy mieszczańskiej, a następnie Rewolucją Przemysłową na Zachodzie¹¹. Ugruntowanie się wzoru i mentalności folwarcznej w świadomości społecznej stało się przeszkodą w rozwoju, a obecność „postfolwarcznej

¹¹ Osobną kwestią pozostaje pytanie o rolę kulturową folwarków. Pomimo ich zacofania gospodarczego w stosunku do Europy Zachodniej, w Polsce pod zaborami pozostawały one nielicznymi instytucjami przekazującymi polską kulturę, język i wartości. W Wielkopolsce natomiast w xix wieku folwarki stały istotnymi ośrodkami modernizacyjnymi kulturę rolną, np. ośrodek w Turwii prowadzony przez Dezyderego Chałpowskiego.

kultury” jest współcześnie silnie zakorzeniona. Za Hryniewiczem (2004) można wymienić najbardziej charakterystyczne cechy świadomości folwarczej:

- preferencją związków krewniaczych i postaw wspólnotowych, ponad realizację celów organizacji;
- posłuszne i wierne wykonywanie pracy, nastawienie się na dyspozycje kierownicze z nikłym stopniem własnej inicjatywności;
- homogeniczność środowiska pracy związana z niskim stopniem mobilności;
- autokratyczny styl zarządzania klasą niższą;
- potrzeba kulturowego importu modeli zachowań;
- odniesienie tego modelu do kultury religijnej: jest on charakterystyczny dla kultur katolickich.

Powyższe cechy powinny być nazwane właśnie jako „postfolwarczne”, gdyż są to kulturowe residua nieistniejących już instytucji życia gospodarczego. Takie residua kultury folwarczej występowały już w PRL, który eksploatował model folwarczy:

„W efekcie formalnych i nieformalnych regulacji socjalistyczne zakłady pracy były bardziej podobne do folwarków niż do typowych przedsiębiorstw kapitalistycznych. Życie codzienne koncentrowało się w grupach rodzinno-koleżeńskich, w których więź wzmacniana była samopomocą i wymianą świadczeń wymuszoną chronicznym deficytem socjalistycznego rynku” (Hryniewicz 2004, s. 263).

Przejście do gospodarki kapitalistycznej również nie mogło odbyć się w pełny sposób również ze względu na przeszkody kulturowe. Przejście to autor określa następująco:

„Wyraźnym zmianą uległa struktura klasowo-warstwowa, pojawiła się klasa przedsiębiorców i zwiększyły się nieco różnice między klasami ludowymi, a resztą społeczeństwa. Archetypy zachowań folwarczych są nadal dobrze ugruntowane. Dopasowanie osobowości do modelu gospodarki rynkowej jest relatywnie słabe. [...] Identyfikacje strukturalne polegają na kluczowym znaczeniu grup rodzinno-koleżeńskich, sprzyja to wypaczaniu mechanizmów konkurencji rynkowej i demokratycznej rywalizacji politycznej” (Hryniewicz 2004, s. 263).

Prowadząc badania nad organizacją polskich przedsiębiorstw, autor skupił się m.in. na rolach kierowniczych. Spore znaczenie w polskiej kulturze gospodarczej odgrywa przywódca wódz, „pan na folwarku”:

„[...] Ideałem kultury folwarczej jest wódz o silnej osobowości. Jednakże siła osobowości jest tu rozumiana jako siła głosu i brak wahań w przydzielaniu ostrych, spektakularnych kar [...] Towarzyszy temu zmienność emocjonalna i agresywne reakcje w sytuacjach trudnych” (Hryniewicz, s. 338).

Badania autora pokazują, że najlepsi kierownicy wyemancypowali się z tej tradycyjnej kultury w stronę kultury realizacji celów, gdzie główną umiejętnością jest zarządzanie konfliktem oraz organizacja pracy grupy:

„Zasadnicza różnica między wodzem a skutecznym przywódcą polega na tym, że wódz traktuje władzę jako przywilej braku umiaru w eksponowaniu własnych emocji. Czyni to z właściwą kulturze folwarczej barokową wystawnością” (Hryniewicz 2004, s. 339).

Autor odsłania również inne konteksty postfolwarczej kultury w polskiej gospodarce. Jedną z jej objawów jest bierność i oczekiwanie poleceń od przełożonego: „[...] Z badań wykonanych w 2001 roku wynika, że 65% pracowników wyraża zapotrzebowanie na ściśle instrukcje ze strony przełożonego” (Hryniewicz 2004, s. 344). Kolejną jest obce polskim instytucjom gospodarczym demokratyczne działania zarządcze, szczególnie wobec osób z niższego szczebla „demokracja dla nas, dyktatura dla nich” (ibidem, s. 344), „[...] tendencja do przyjaznego traktowania członków klasy własnej – kierowniczej – i dystans oraz rezerwa wobec przedstawicieli klasy podporządkowanej” (s. 345). Hryniewicz wskazuje na dualizm kultury organizacyjnej: innej, lepszej do „swoich” (tj. kolegów ze swojej klasy społecznej), innej, „gorszej” dla podwładnych. Warto dodać, że badaniach wskazano na wysokie koszty psychiczne pracowników udających się do pracy za granicą, wynikających z nowych warunków pracy w odmiennej kulturze organizacyjnej.

Idąc za myślą autora , polski model kapitalizmu postfolwarcznego jest systemem tworzącym główny trzon uwarunkowań rodzimego państwa dobrobytu. Folwark

przypomina „państwo opiekuńcze”, jego pracownik otrzymywał wsparcie poza pracą, np. opiekę medyczną w czasie choroby, mógł też wprowadzać członków swojej rodziny do pracy przy folwarku. Cechy te pokrywają się zresztą z innymi czynnikami kulturowymi, m.in. powiązanymi z religią. Hryniewicz pisząc o typie wodza, czy o emocjonalnym zaangażowaniu liderów instytucji gospodarczych odzwierciedla schemat instytucjonalny: sprawy administracyjne, gospodarcze, jak i spraw obywatelskich w znacznej mierze zależą od charyzmy przywódcy, ale także od sieci nieformalnych powiązań. Przyjęte przez Hryniewicza uwarunkowania kulturowe objaśniają specyficzne polskie trudności w implementacji państwa dobrobytu. Kwestie takie jak *civil rights* stoją w sprzeczności z autokratycznym traktowaniem klas niższych. Podobnie jest ze „związkami krewniczymi”, stoją one w sprzeczności z ideałem powszechnego dostępu do dobrobytu, który odnosi się do postaw „obywatelstwa”, czyli szerszej całości. **W swojej istocie kultura postfolwarczna nastawiona jest na spełnienie bezpieczeństwa socjalnego, co pokrywa się z typowym oczekiwaniem wobec państwa opiekuńczego.** W tym sensie określony przez Hryniewicza model kulturowych uwarunkowań gospodarczych łączy elementy państwa opiekuńczego – jak poszukiwanie bezpieczeństwa socjalnego, czy stabilizację ekonomiczną – ze specyficzną dla Polski trajektorią rozwoju kulturowo-ekonomicznego.

6. UNIWERSYTET I POSTFOLWARCZNE RESIDUA KULTUROWE

W jaki sposób można odnieść powyższy obraz do instytucji szkolnictwa wyższego? Podobnie jak w instytucjach gospodarczych, także i w publicznych, (w tym edukacyjnych) również możemy odnaleźć analogie pomiędzy specyfiką postfolwarczej kultury organizacyjnej a organizacją instytucji szkolnictwa wyższego i jego problemy. Poniżej kilka z nich zostanie wymienionych.

Pierwsza analogia związana jest z problemem „swojskości” i ukierunkowaniu celów instytucji na znane i bezpieczne cele. Jest to powiązane z brakiem skłonności do ryzyka oraz konserwatywną postawą, zorientowaną na zachowanie *status quo*, charakterystyczną dla kultury folwarczej. Wydaje się, że temu opisowi w jakimś stopniu może odpowiadać

na polskich uczelniach niska mobilność oraz bardzo słaby przepływ kadr, szczególnie młodych uczonych, między ośrodkami, czy internacjonalizacji (zob. Kościelniak 2009, OECD 2007). W Polsce w bardzo niewielkim stopniu przyjmuje się adiunktów z zewnątrz, większość osób przyjmowanych do pracy pochodzi z tego samego ośrodka/zakładu, instytutu, wydziału/, uczelni, miasta. Nowelizacja Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym w 2012 roku spowodowała częściową blokadę nepotyzmu, (tj. przełożonym nie może być bliski krewny), jednakże nie wyzwoliła mobilności. **Problemem staje się zależność doktoranta/młodego uczonego od promotora/szefa jednostki. W tym systemie występuje on w dwóch rolach: jako promotor naukowy – czyli osoba mająca dynamizować krytyczne myślenie – oraz potencjalny pracodawca. Role te mogą stać wobec siebie w sprzeczności. Ich efektem może być osłabienie krytyczności aplikanta oraz wywołanie mechanizmów tożsamości z grupą, jako ewentualnym przyszłym zespołem pracy.** Sytuacja ta pokrywa się z charakterystyką Hryniewicza, polegającą na dawaniu pierwszeństwa relacjom grupowym (np. dobrosąsiedzkich stosunków), niż działaniu konkurencyjnemu. Ma marginesie, potwierdza to treść polskiej debaty o mobilności. Warto zauważyć, że w debacie o mobilności rzadko wysuwa się argumenty dotyczące innowacyjności, czy zwiększenia produktywności naukowej. Częściej stosuje się argumenty społeczne, np. związane z problemami z relokacją, czy kosztami psychicznymi pojawiającymi się w przypadku zmiany miejsca pracy. Treść tych argumentów potwierdza priorytet racjonalności grupowo-krewniaczej.

Autokratyczny styl jest kolejnym elementem polskiej nauki. Polskie uczelnie operują formalną kulturą organizacyjną, dystansem między studentami a wykładowcami, ale także silną hierarchizacją środowiska. Ponownie, profesorowie, czy adiunkci w swojej klasie (np., podczas konferencji, czy spotkań towarzystw naukowych) zwykli stosować mniej formalną komunikację, na zasadzie „swoich”. Często katedry, czy zakłady są zarządzane autokratycznie, a ich kierownicy nierzadko podkreślają feudalność swoich rządów. W odniesieniu do niższych klas w hierarchii akademickiej oraz studentów pozostają jednak bardziej formalni.

Wreszcie postawy wobec przedsiębiorczości i innowacyjności: polskie uczelnie nie kreują postaw przedsiębiorczości, lecz raczej nastawiają się na bierny odbiór, w przypadku studentów, jest to postawa „bycia zatrudnianym”. Najnowsze badania postaw studenckich pokazują, że wśród polskich studentów spada akceptacja dla ryzyka prowadzenia swojej działalności (Piotrowska-Piątek 2013). Większość polskich studentów chce być zatrudniana, oczekuje w przyszłej karierze, że będzie wykonywać polecenia innych. Warto jednak zauważyć, że polskie uczelnie rzadko uświadamiają sobie potrzebę kształcenia elit gospodarczych, czy liderów zmiany. Studentów raczej nie przygotowuje się do ról przywódczych.

Wydaje się jednak, że system polski może przynieść pewne korzyści: w ośrodkach, gdzie panują „dobre praktyki”, model relacyjny, oparty na postfolwarczej więzi emocjonalnej może budować wartość dodaną: pozwala utożsamić się z uniwersytetem oraz z jego misją. Dalej, walorem autokratycznego zarządzania jest, przy założeniu wysokiej jakości merytorycznej, wpływ profesora na pracownika poprzez osobisty autorytet. Pozwala to także zbudować osobistą relację z pracownikiem, często wskazaną w pracy intelektualnej. Nie jest też prawdą, że system atomistyczny, np. niemiecki daje idealne efekty: widać wyraźnie, że o ile najlepsze ośrodki badawcze znakomicie sobie z nim radzą, o tyle te średnie – a takich jest najwięcej – nie uzyskują efektów lepszych niż np. wiodące uczelnie w Polsce. Warto również mieć na uwadze raporty organizacji monitorujących, takich jak PKA, czy Eurydice, gdzie Polska sfera szkolnictwa wyższego ukazuje się jako rozwijająca się, reformująca i podnosząca swoją jakość.

Polska sfera szkolnictwa wyższego prowadzi zmianę pomimo braku wzrostu środków publicznych. Bez wątpienia czynnik ten powinien być brany pod uwagę jako główny we wszelkich analizach związanych z potencjalnością welfare state. Warto, poprzez analogię, że system folwarczy był on również koniecznością w sytuacji chronicznego niedofinansowania. Analogia z uczelniami jest tutaj wyraźna: system kultury organizacyjnej w znacznej mierze zależy od stanu finansowania, który od kilkunastu lat, z małymi wahaniami, pozostaje bez zmian. Jakkolwiek zmiana wymagałaby zatem wysiłku, jakiego nie sposób podjąć bez finansowego wsparcia.

Warto jednak zauważyć, że oczekiwania wobec państwa, że stanie się ono „państwem dobrobytu” na wzór lat 80’ na Zachodzie powoli odchodzi. W edukacji dowodzi tego coraz większe nasilenie zjawiska klasowości i ukrytej „prywatyzacji” – rozumianej jako finansowanie przez rodziców edukacji dzieci. Widać to wyraźnie na poziomie edukacji średniej: uczniami prywatnych szkół są dzieci dobrze sytuowanej, niewielkiej klasy średniej. Do szkół publicznych uczęszczają najczęściej dzieci z rodzin będących w klasie niższej. **Rosnąca dyferencjacja w systemie edukacji rodzi pytanie o powstanie w przyszłości społeczeństwa klasowego, z segregacją ekonomiczną i coraz węższym awansem społecznym, ze względu na coraz droższe i niedostępne instrumentarium edukacyjne, niezbędne do tego awansu. Ponownie można powtórzyć użyty już argument: brak środków ekonomicznych doprowadza do dysfunkcji społecznej, ale i paradoksów. Beneficjentami bezpłatnych studiów na najbardziej obleganych kierunkach są zarówno najlepsi, jak i najlepiej uposażeni, którzy polityki równości nie potrzebują. W systemie giną „średni”, których instrumentarium państwa opiekuńczego już nie obejmuje. Zjawisko to będzie decydowało o przyszłości edukacji wyższej, ale także będzie znaczącym czynnikiem wpływającym na zmianę struktur organizacyjnych instytucji wiedzy.**

Powyższe kwestie zostały jedynie zaznaczone i wywołane, wymagałyby one dalszych zaawansowanych analiz. Celem było ukazanie polskiego kontekstu instytucji wiedzy na tle przemian państwa dobrobytu. Zaangażowanie koncepcji kultury postfolwarczej wydaje się narzędziem do wydajnego osiągnięcia wyników poznawczych.

7. PODSUMOWANIE

Uniwersytet w państwie dobrobytu uwarunkowany jest nie tylko sferą ekonomiczną, ale także kulturową. O ile społeczeństwa Europy przeciwstawiają się polityce cięć, o tyle w *Realpolitik* finansowanie uczelni i jej procesów kształcenia tylko przez państwo staje się *mission impossible*. Utrzymanie tradycyjnych zobowiązań, jak finansowanie, poszerzenie dostępu oraz funkcji partycypacyjnych uniwersytetu jest zadaniem coraz bardziej

kłopotliwym. Problemy te mają wymiar wielopoziomowy, nakłada się na to kryzys gospodarczy, demograficzny i kulturowy. W ostatnich dziesięcioleciach kulturowe uwarunkowania państwa dobrobytu zmieniły jednak samą instytucję uniwersytetu na Zachodzie oraz jej społeczne postrzeganie: jest ona – podobnie jak same społeczeństwa – bardziej otwarta i demokratyczna. Zmiany ekonomiczno-polityczne wpłynęły na strukturę i kulturę organizacyjną instytucji wiedzy. Przemiany te odnoszą się również do przypadku polskiego, w tekście ukazane zostały podobieństwa między specyficznym, postfolwarcznym residuum państwa dobrobytu, a systemem organizacji uniwersytetów.

Projektowanie wszelkiej zmiany na wzór rozwiązań *welfare state*, czy to na poziomie projektów ideowych, czy policy paper'ów, nie może pomijać *nierównej dynamiki zmiany kulturowej*: modernizacja nie opiera się tylko na sferze finansowej, ale na także na przemianie normatywnej, obyczajowej i organizacyjnej. Oznacza to zmianę, która znacznie wychodzi poza sferę publiczną, a dotyka osobistych przekonań aktorów zmian, obyczajów, religii oraz historycznych naleciałości, które można wyjaśnić z perspektywy kulturocentrycznej.

Bibliografia

- Abbas, A. (2011), „Kolejna rewolucja w angielskim szkolnictwie wyższym?”. W: Kościelniak, C., Makowski, J. (2011)
- Adomssent, M., Beringer A. (eds.),(2009), *World in Transition: Sustainability Perspectives for Higher Education*, VAS, Frankfurt
- Bell D. (1994), *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, PWN, Warszawa
- Berger, P. (1995). *Rewolucja kapitalistyczna*, Oficyna Naukowa, Warszawa
- Busmeyer, M., Nikolai R. (2010), Education, w: Castels F. (2010)
- Castells M., Himanen P. (2009), *Spółeczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa
- Castels F. i inni (red.). (2010), *Oxford Handbook of Welfare State*, OUP, Oxford
- Dylus, A. (2005), *Globalizacja. Refleksje etyczne*, Ossolineum, Warszawa
- Eurydice: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php (dostęp 31 stycznia 2014)
- Gal, Z., Ptacek, P. (2011), “The Role of Mid-Range Universities in Knowledge Transfer in Non-Metropolitan Regions in Central Eastern Europe”. W: *European Planning Studies* 19 (9), ss. 1669-1690.
- Gasset y, O. (1944/2009), *Mission of the University*, Princeton University Press, New Jersey.
- Goastellec, G. (2011), „Wolność dostępu do uniwersytetów. Gwarancja nierówności?”, w: Kościelniak, C, Makowski, J. (2011). *Wolność, równość, uniwersytet*, IO Warszawa.
- Hofstede, G. (2003), *Cultures and Organizations*, Profile Books, London.
- Hryniewicz J. (2004), *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*, Scholar, Warszawa.
- Huntington, S. (2008), *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Muza, Warszawa.
- Kerr, C. (2001/1963), *The Uses of the University*, HUP, Harvard.
- Kościelniak, C., Makowski J. (red.) (2011), *Wolność, równość, uniwersytet*, IO Warszawa. Tamże: C. Kościelniak: „Uniwersytet i aktywizm studencki wobec obywatelskiego nieposłuszeństwa”.
- Kościelniak, C. (2013a), „The Context of the „Third mission” in the „peripheral universities”. A case study of the „cross-border” university”. In: Krzysztof Brzechczyn and Katarzyna Paprzycka (eds.), *Thinking about Provincialism in Thinking (Poznan Studies in the Philosophy of Science and the Humanities, vol. 100)*, pp. 197-215. Amsterdam/New York, NY: Rodopi, 2012.

- Kościelniak, C. (2013b) „Unijne wyzwania polskiego szkolnictwa wyższego”, w: F. Tereszkiwicz, (red.), *Polska w Unii Europejskiej. Bilnas dekady*, Kancelaria Prezydenta, Warszawa.
- Kościelniak C., Roemer R. (2013c), „Sustainable Development as a part of the „third mission” of the universities”, w: *Safety of Techogenic Environment* (2013/4), Riga Technical University, Latvia.
- Kwiek, M. (2008a), „The university and the welfare state in transition. Changing public services in wider context”, w: Debbie Epstein et al. *World Yearbook of Education 2008. Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*. New York: Routledge. 2007. pp. 32-50.
- Kwiek, M. (2008b). “Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”, w: *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, **20**, OECD Paris.
- Kwiek, M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Wydawnictwo UAM, Poznań
- Magnier, A. (2011), „W poszukiwaniu włoskiej polityki szkolnictwa wyższego”, w: C. Kościelniak, J. Makowski (2011). *Wolność, równość, uniwersytet*, IO Warszawa.
- Newman J.H. (1991), *Idea uniwersytetu*, Pax, Warszawa.
- Oorschot W., Opiełka M, Pfau-Effinger B. (red.), (2008). *Culture and Welfare State*. Edward Elgar Publishing, Northampton.
- Olechnicka, A. (2012), *Potencjał nauki a innowacyjność regionów*, Scholar, Warszawa.
- Pavel, P. (red.), (2009), *Breakthrough Communities*, MIT Press, Cambridge.
- Piotrowska-Piątek, (2013), „Badanie postaw studentów polskich i słowackich wobec samozatrudnienia – komunikat z badań”, w: *E-Mentor*, **5(52)**, ss. 26-34.
- OECD, (2007). *Poland. Tertiary Education*, Paris.
- OECD, (2012). *Education at Glance*, Paris.
- NCN (2013). Statystyki konkursów 2012
http://www.ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/NCN_statystyki%20konkursów%202012_.pdf (dostęp 30 stycznia 2014).
- Sławek, T. (2011), „Autonomia, dług, kształcenie”, w: Kościelniak, C., Makowski, J. (2011).
- Sławek, T. (2012), „Autonomia, integralność, uniwersytet”, w: *Anthropos*, vol. **18/19**, ss. 12-30.
- Scholz, R. (2012), *Environmental Literacy in Science and Society*, CUP, Cambridge.
- Szirmai A. (2010), *The Dynamics of Socio-Economic Development*, CUP, Cambridge.
- Szweda-Lewandowska, Z. (2013), „Procesy ludnościowe w Polsce – następstwa przystąpienia do Unii Europejskiej”, w: F. Tereszkiwicz, (red.), *Polska w Unii Europejskiej. Bilnas dekady*, Kancelaria Prezydenta, Warszawa.

- Twardowski, K. (1933/2011), *O dostojęństwie uniwersytetu*, Wyd. UAM, Poznań.
- Wojciechowski, J.S. (2009), „Instytucje kultury w Polsce na tle przemian kultury w latach 1989-2009. Globalizm, lokalność, kryzys”. W: Kieliszewski, P., Landsberg, P., Poprawski, M., Sójka J. (red.), *Instytucje kultury w czasach kryzysu*. Bogucki, Poznań.

Dr Cezary Kościelniak
Center for Public Policy Studies
Poznan University, Poland
E-mail: cezkos@amu.edu.pl

Papers in the series include the following:

- Vol. 1 (2006) Marek Kwiek, „The Classical German Idea of the University, or on the Nationalization of the Modern Institution”
- Vol. 2 (2006) Marek Kwiek, „The University and the Welfare State in Transition: Changing Public Services in a Wider Context”
- Vol. 3 (2007) Marek Kwiek, „Globalisation: Re-Reading its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe”
- Vol. 4 (2007) Marek Kwiek, „Higher Education and the Nation-State: Global Pressures on Educational Institutions”
- Vol. 5 (2007) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”
- Vol. 6 (2007) Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 7 (2007) Marek Kwiek, „On Accessibility and Equity, Market Forces, and Academic Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”
- Vol. 8 (2008) Marek Kwiek, „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education: Cost-Sharing, Equity, and Access”
- Vol. 9 (2008) Marek Kwiek, „The Changing Attractiveness of European Higher Education in the Next Decade: Current Developemnts, Future Challenges, and Major Policy Options”
- Vol. 10 (2008) Piotr W. Juchacz, „On the Post-Schumpeterian "Competitive Managerial Model of Local Democracy" as Perceived by the Elites of Local Government of Wielkopolska”
- Vol. 11 (2008) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe”
- Vol. 12 (2008) Dominik Antonowicz, „Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective”
- Vol. 13 (2009) Marek Kwiek, „Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet”
- Vol. 14 (2009). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „EUropean (Legal) Culture Reconsidered”
- Vol. 15 (2010). Marek Kwiek, „Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie”
- Vol. 16 (2010). Marek Kwiek, „Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie”
- Vol. 17 (2010). Marek Kwiek, „Integracja europejska a europejska integracja szkolnictwa wyższego”

- Vol. 18 (2010). Marek Kwiek, „Dynamika prywatne-publiczne w polskim szkolnictwie wyższym w kontekście europejskim”
- Vol. 19 (2010). Marek Kwiek, „Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska”
- Vol. 20 (2010). Marek Kwiek, „The Public/Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Sector Growth and Its Implications”
- Vol. 21 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Knowledge Production in Central Europe”
- Vol. 22 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Their Changing Social and Economic Settings. Dependence as Heavy as Never Before? ”
- Vol. 23 (2011). Marek Kwiek, „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case”
- Vol. 24 (2011). Marek Kwiek, „Social Perceptions vs. Economic Returns from Higher Education: the Bologna Process and the Bachelor Degree in Poland”
- Vol. 25 (2011). Marek Kwiek, „Higher Education Reforms and Their Socio-Economic Contexts: Competing Narratives, Deinstitutionalization, and Reinstitutionalization in University Transformations in Poland”
- Vol. 26 (2011). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „Post-Metaphysically Constructed National and Transnational Public Spheres and Their Content”
- Vol. 27 (2011). Dominik Antonowicz, „External influences and local responses. Changes in Polish higher education 1990-2005”
- Vol. 28 (2011). Marek Kwiek, „Komisja Europejska a uniwersytety: różnicowanie i izomorfizacja systemów edukacyjnych w Europie”
- Vol. 29 (2012). Marek Kwiek, „Dokąd zmierzają międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego?”
- Vol. 30 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytet jako ‘wspólnota badaczy’? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”
- Vol. 31 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytety i produkcja wiedzy w Europie Środkowej”
- Vol. 32 (2012). Marek Kwiek, „Polskie szkolnictwo wyższe a transformacje uniwersytetów w Europie”
- Vol. 33 (2012). Marek Kwiek, „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities”
- Vol. 34 (2012). Marek Kwiek, „European Strategies and Higher Education”
- Vol. 35 (2012). Marek Kwiek, „Atrakcyjny uniwersytet? Rosnące zróżnicowanie oczekiwań interesariuszy wobec instytucji edukacyjnych w Europie”
- Vol. 36 (2013). Krystian Szadkowski, „University’s Third Mission as a Challenge to Marxist Theory”
- Vol. 37 (2013). Marek Kwiek, „The Theory and Practice of Academic Entrepreneurialism: Transborder Polish-German Institutions”

- Vol. 38 (2013). Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 39 (2013). Marek Kwiek, „From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland”
- Vol. 40 (2013). Dominik Antonowicz, „Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy”
- Vol. 41 (2013). Marek Kwiek, „Przyszłość uniwersytetów w Europie: najważniejsze motywy dyskusji”
- Vol. 42 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Droga na studia – fakty, odczucia, oceny”
- Vol. 43 (2013). Krzysztof Leja, Emilia Nagucka, „Creative destruction of the University”
- Vol. 44 (2013). Marek Kwiek, „Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania”
- Vol. 45 (2013). Cezary Kościelniak, „Uniwersytet i aktywizm studencki wobec obywatelskiego nieposłuszeństwa”
- Vol. 46 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Zmiany poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży jako efekt adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych”
- Vol. 47 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Młodzież wiejska na studiach wyższych – selekcje społeczne, obecność na studiach, uwarunkowania”
- Vol. 48 (2013). Marek Kwiek, Dominik Antonowicz, „Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction”
- Vol. 49 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Procedura rekrutacyjna na studia jako mechanizm selekcji społecznej”
- Vol. 50 (2013). Marek Kwiek, Dominik Antonowicz, „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones”
- Vol. 51 (2013). Cezary Kościelniak, „Polskie uczelnie a Unia Europejska. Instytucjonalne, ekonomiczne i kulturowe aspekty europeizacji polskiego szkolnictwa wyższego”
- Vol. 52 (2013). Petya Ilieva-Trichkova, „Higher Education in Bulgaria in a Historical Perspective: Dynamics of Expansion and Inequalities”
- Vol. 53 (2013). Dominik Antonowicz, „The Challenges for Higher Education Research in Poland”
- Vol. 54 (2013). Cezary Kościelniak, „Kulturowe uwarunkowania uniwersytetu w kontekście kryzysów państw dobrobytu”