

Marek Kwiek

Uniwersytet a państwo w epoce globalnej. Renegocjacja tradycyjnego kontraktu społecznego?

Tekst ukazał się w: Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej.
Tom XLIII-XLIV (2005/2006), Kraków. 2006. ss. 43-80.

Część I. Wprowadzenie

Niniejszy tekst¹ składa się z czterech części: krótkiego wprowadzenia, części poświęconej uniwersytetowi i państwu dobrobytu w Europie, części poświęconej uniwersytetowi i państwu narodowemu w Europie oraz prowizorycznych konkluzji. Porusza się między instytucją (nowoczesnego) uniwersytetu i instytucją państwa (państwa narodowego i państwa dobrobytu) uznając, że są one ściśle ze sobą związane.

Renegocjacja dwóch kontraktów społecznych

Prezentuję tutaj mocną tezę, wedle której stajemy dzisiaj w obliczu równoczesnej renegocjacji powojennego kontraktu społecznego zawiązanego (w różnych formach) wokół państwa dobrobytu w Europie i renegocjacji drobnego, w skali porównawczej, nowoczesnego kontraktu społecznego wiążącego publiczny uniwersytet i państwo narodowe. Renegocjacja drugiego z nich pozostaje niejasna bez uwzględnienia pierwszego, albowiem finansowane przez państwo szkolnictwo wyższe pozostaje jednym z fundamentów europejskiego modelu państwa dobrobytu.² Powiadam tutaj, że obecne transformacje, którym

¹ Prezentowany tekst jest tłumaczeniem *Keynote Lecture* wygłoszonego na dorocznym kongresie European Educational Research Association (EERA) w Dublinie we wrześniu 2005. Ukazał się w *European Educational Research Journal* (vol. 4, no. 4, December 2005, ss. 324-341), a tutaj ukazuje się za zgodą Wydawcy (Symposium Journals, Oxford). Jako całość, odwołuje się on do ustaleń z książki *The University and the State. A Study into Global Transformations*, Frankfurt a/Main i New York: Peter Lang, 2006.

² Używam tutaj terminów „uniwersytet” i (publiczne) „szkolnictwo wyższe” w sposób wymienny: w kontekstach bardziej historycznych, zwłaszcza w relacjach z państwem

pod wpływem presji globalizacyjnych poddawane jest państwo, na dłuższą metę nie pozostaną bez wpływu na uniwersytet, a w związku z tym warto rozważyć tę instytucję w kontekście zachodzących aktualnie transformacji instytucji państwa. Wydaje się, że instytucja uniwersytetu (w Europie Zachodniej) już uznała ewolucję zgodną z radykalnymi transformacjami swojego otoczenia społecznego za uprawomocnioną i konieczną. Albowiem w ramach nowego, rodzącego się globalnego porządku, wbrew wszelkim przeciwnościom, uniwersytety starają się za wszelką cenę utrzymać swoją tradycyjnie *kluczową* rolę w społeczeństwie. Ich rola jako sił napędzających rozwój ekonomiczny, wzmagających konkurencyjność ekonomiczną i dostarczających doskonale wyszkolonych pracowników niezbędnych dla nowej, rodzącej się gospodarki opartej na wiedzy jest coraz szerzej akceptowana. Jest ona jednak niewątpliwie radykalnym przeformułowaniem, jeśli wręcz nie zakwestionowaniem, *tradycyjnych*, nowoczesnych ról społecznych uniwersytetu (zwłaszcza spośród wersji rozpowszechnionych na kontynencie europejskim – w tym wersji Wilhelma von Humboldta). Najistotniejsze przyczyny owych transformacji instytucji uniwersytetu to presje globalizacyjne wywierane na państwa narodowe i gwarantowane przez nie usługi publiczne, kres „złotego wieku” keynesowskiego państwa dobrobytu w takiej formie, w jakiej jest nam ono znane oraz pojawienie się społeczeństw opartych na wiedzy i napędzanej wiedzą gospodarki.

Ujmując rzecz bardziej ogólnie, procesy, którym poddawany jest dzisiaj uniwersytet, nie różnią się od procesów, którym poddawany jest świat zewnętrzny; pod wpływem zarówno presji zewnętrznych (których najlepszym przykładem jest globalizacja), jak i presji wewnętrznych (takich jak na przykład zmieniająca się demografia i starzenie się społeczeństw, rosnące i coraz trudniejsze do zaspokojenia wymagania finansowe klasycznych państw dobrobytu czy postpatriarchalne wzorce rodziny), pogłębiające się procesy, o które nam tu chodzi, to indywidualizacja (i ponowne utowarowienie) społeczeństwa oraz denacjonalizacja (i desocjalizacja) gospodarki. Ponadto na uniwersytetach zaczynamy coraz silniej odczuwać pełny wpływ uniwersalizacji edukacji na wyższym poziomie oraz rosnące utowarowienie i urynkowanie prowadzonych badań naukowych.³

narodowym, korzystam częściej z terminu pierwszego; natomiast w kontekstach bardziej ogólnych i bardziej współczesnych, w sytuacji, w której krajobraz edukacyjny staje się coraz bardziej zróżnicowany, korzystam częściej z terminu „szkolnictwo wyższe”. Również wszędzie tam, gdzie odwołuję się do najważniejszych (w skali kraju) publicznych instytucji edukacyjnych oferujących tradycyjny zakres nauczania i badań naukowych, staram się używać terminu „uniwersytet”.

³ Zob. Marek Kwiek, “The Social Functions of the University in the Context of the Changing State/Market Relations”, w J. De Groof i G. Lauwers (eds.), *Globalisation and Competition in Education*. Antwerpen: Wolf Legal Publisher, 2003.

Punkt wyjścia: założenia

Przyjmujemy tutaj za punkt wyjścia kilka luźno ze sobą powiązanych założeń. Po pierwsze, szkolnictwo wyższe w swojej wersji europejskiej było i wciąż jest w olbrzymiej mierze finansowane przez państwo, a jego okres największego wzrostu zbiegł się w czasie z okresem największego rozkwitu 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, restrukturyzowanego i redukowanego) sektora publicznego. 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) „minimalistycznego” – czy „efektywnego”, „inteligentnego” itd. – państwa o mniejszych obowiązkach społecznych niż te, do których Europa Zachodnia powojennych systemów państwa dobrobytu zdążyła się przyzwyczaić. 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 szkolnictwem wyższym w znanej nam, powojennej formie). Biorąc pod uwagę owe cztery założenia, oraz wiele innych pomijanych tutaj czynników towarzyszących, pytamy: jaka będzie przyszłość naszych uniwersytetów? Co się stanie – co się dzisiaj dzieje – z ich *wyjatkowością* w społeczeństwie, kulturze, polityce, a wreszcie i w gospodarce? Co się stanie z *tradycyjną ideą* (rzecz jasna w odmiennych wersjach kontynentalnych) uniwersytetu w nowym świecie globalnym, do którego zdajemy się wkraczać?⁴

Nie wystarcza już dzisiaj dyskutować na temat instytucji uniwersytetu wyłącznie lub głównie w kontekście (narodowych czy porównawczych) badań edukacyjnych. Aktualnej dynamiki zmian otaczających tę instytucję nie da się już dyskutować w ramach tradycyjnych, domkniętych, dyscyplinarnych kontekstach. Dlatego uniwersytet jest poddawany tutaj analizie, która czerpie z kilku dyscyplin (głównie badań edukacyjnych, ekonomii politycznej, socjologii, nauk politycznych i filozofii).

Wychodzę tu od faktu, że w Europie, w ramach humboldtowskiego modelu uniwersytetu, państwo narodowe przez okres niemal dwustu lat wykuwało swoje związki z uniwersytetem jako instytucją wpajającą świadomość narodową i narodową kulturę oraz dostarczającą i pielęgnującą

⁴ Warto w tym miejscu dodać jedno zastrzeżenie – na tekst ten duży wpływ wywarło geograficzne ułożenie jego autora: Europa Środkowa i Wschodnia z ich reformującymi się systemami szkolnictwa wyższego.

społeczne i narodowe spoiwo rosnącym w siłę europejskim państwom narodowym; i zarazem wychodzę od faktu, że państwo dobrobytu w powojennej Europie Zachodniej przyczyniło się do bezprecedensowego rozwoju publicznego szkolnictwa wyższego oraz bezprecedensowych osiągnięć edukacyjnych jednostek, grup społecznych i narodów.

Dobro publiczne, dobro prywatne i nowy paradoks: uniwersytet a społeczeństwo oparte na wiedzy

Jeżeli polityka edukacyjna w kontekście europejskiego państwa dobrobytu ujmowała edukację na wyższym poziomie jako w olbrzymiej mierze dobro publiczne (czy społeczne), i jeżeli ujęcie takie do niedawna doskonale uzasadniało rosnące (a przynajmniej dobre) finansowanie szkolnictwa wyższego i badań naukowych – to zachodzi pytanie, czy pojawiająca się coraz częściej redefinicja edukacji na poziomie wyższym jako dobra *prywatnego* (czy *jednostkowego*) będzie niosła ze sobą mniejsze finansowe zaangażowanie państwa w obie sfery?⁵ A może wpływ nowego ujęcia edukacji jako dobra prywatnego i jednostkowego zostanie zniwelowany poprzez rosnące zapotrzebowanie na nią w społeczeństwach opartych na wiedzy, co z perspektywy idei „kapitału społecznego” pozwoli uniwersytetom w dalszym ciągu korzystać w swoim funkcjonowaniu wyłącznie albo przynajmniej głównie z funduszy państwowych? Mamy tu do czynienia ze swoistym paradoksem: szkolnictwo wyższe uważane jest za ważniejsze niż kiedykolwiek przedtem w swojej historii dla konkurencji ekonomicznej między narodami; i chociaż waga „wiedzy” w naszych społeczeństwach jest większa niż kiedykolwiek wcześniej, to jednocześnie, wraz z naciskami na reformowanie współczesnych systemów państwa dobrobytu, zdolność (a może i gotowość) rządów państw narodowych do finansowania szkolnictwa wyższego i prowadzonych w jego ramach badań naukowych jest mniejsza niż kiedykolwiek wcześniej w poprzednich dziesięcioleciach, a może być jeszcze mniejsza w przyszłości. Rządy państw narodowych w nowej globalnej gospodarce mają niezwykle małe pole manewru, kiedy przeznaczają części swoich budżetów na różne sektory życia publicznego (zwłaszcza, chociaż wcale nie wyłącznie, w europejskich krajach transformacji ustrojowej).

⁵ Per Nyborg w tekście „Higher Education as a Public Good and a Public Responsibility” w kontekście edukacji przeprowadza interesujące rozróżnienie pomiędzy pojęciem *dobra publicznego* i pojęciem *publicznej odpowiedzialności*. Argumentuje, że być może istotniejsze jest dzisiaj badanie implikacji publicznej odpowiedzialności państwa niż koncentrowanie się wyłącznie na tradycyjnym pojęciu edukacji jako dobra publicznego. Zob. Per Nyborg, “Higher Education as a Public Good and a Public Responsibility”, *Higher Education in Europe*, vol. XXVIII, no. 3 (October 2003).

Zważywszy nacisk, jaki kładzie się dzisiaj na wytwarzanie wiedzy i jej upowszechnianie w „społeczeństwach opartych na wiedzy”, w pewnej mierze paradoksalnie, a w pewnej również nieoczekiwanie, szkolnictwo wyższe – wraz z innymi usługami dostarczonymi w ramach państwa dobrobytu, tuż za opieką zdrowotną i narodowymi systemami emerytalnymi – okazuje się coraz częściej fragmentem sektora publicznego reformowanego w skali globalnej. Napięcie, jakie obserwuje się dzisiaj między z jednej strony ogólnym nastawieniem rządów i społeczeństw (edukacja być może jako najważniejszy atut jednostki) a, z drugiej strony, niemożnością czy niechęcią tych samych rządów i społeczeństw do utrzymywania aktualnego poziomu finansowania publicznych uniwersytetów i prowadzonych na nich badań naukowych – to właśnie napięcie nigdy przedtem nie było tak silne.

Kres wyjątkowość uniwersytetu?

W skali całego świata jasno widać zbieżność polityki edukacyjnej, w ramach której szkolnictwo wyższe coraz częściej nie jest już uznawane za sektor specjalny czy wyjątkowy, ale za coraz bardziej mierzalny czynnik wywierający potężny wpływ na rozwój gospodarek opartych na wiedzy. Globalne ograniczenia ekonomiczne, odczuwane w różnej mierze w całym świecie, zawężają wybory w polityce, jakie mogą podejmować rządy narodowe (w tym wybory w polityce w obszarze edukacji) i poważnie redukują ich pole manewru. Coraz silniejsza w skali globalnej staje się „perspektywa rynkowa” w myśleniu o przyszłości przywoływanych powyżej sektorów opieki zdrowotnej, osłon emerytalnych i edukacji. W regionalnym kontekście europejskim, instytucja uniwersytetu ma również, jak się wydaje, odgrywać znaczącą rolę w procesach wiążących się bezpośrednio z powstawaniem wspólnej europejskiej przestrzeni badawczej i edukacyjnej. Jednak jasno widać w obydwu kontekstach, globalnym i regionalnym (europejskim), że uniwersytet nie jest ujmowany w tradycyjny sposób znany nam z debat poprzedzających nadejście globalizacji, przyspieszenie procesów integracji europejskiej i przechodzenie od społeczeństw przemysłu i usług do społeczeństw postindustrialnych, globalnych i opartych na wiedzy. Wyjątkowość uniwersytetu jako instytucji wyraźnie dzisiaj znika.

Część II. Uniwersytet a państwo dobrobytu

Przejdźmy teraz do drugiej części tekstu – poświęconej relacjom między uniwersytetem a państwem dobrobytu. W nowym globalnym porządku, uniwersytety walczą dla siebie o nowe miejsce, bowiem nie są w stanie utrzymać dłużej swoich tradycyjnych ról i zadań, a nie mogą i nie chcą

pozwaląc sobie na frustrację. Jak to ujął Zygmunt Bauman w eseju „Universities: Old, New, and Different”, niegdyś zupełnie oczywiste funkcje uniwersytetu nie są już dzisiaj tak oczywiste:

Zasady, które w przeszłości zdawały się bez cienia wątpliwości legitymizować centralne miejsce uniwersytetów, nie są już powszechnie akceptowane, jeśli wręcz nie są odrzucane jako przestarzałe, a nawet retrospektywnie potępiane.⁶

Zarówno oficjalny dyskurs powstającej europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego i europejskiej przestrzeni badawczej, jak i duża część towarzyszących im powstawaniu debat akademickich coraz silniej potwierdzają przekonanie, że uniwersytety powinny odgrywać dzisiaj rolę sprawnego motoru wzrostu gospodarczego w rodzących się gospodarkach opartych na wiedzy. W ten oto sposób uniwersytet w kontekście europejskim, w zasadzie bez większych dyskusji na temat swoich fundamentalnych zasad (takich dyskusji, jakie towarzyszyły powstawaniu humboldtowskiego modelu uniwersytetu na początku XIX wieku w Berlinie czy też takich, jakie towarzyszyły najważniejszym dwudziestowiecznym debatom na temat „idei” uniwersytetu), wydaje się chęć nie chcąc otwierać nowy rozdział swojej ewolucji.⁷

Logika tekstu

Na początek, otwierając przy okazji bardziej społeczny i polityczny kontekst tego tekstu, chciałbym odwołać się krótko do ujęcia globalizacji, jakie zaproponował niedawno Ulrich Beck, a wedle którego globalizacja oznacza przede wszystkim „denacjonalizację – czyli erozję państwa narodowego, ale zarazem i jego możliwą transformację w państwo ponadnarodowe”.⁸ Dla naszych celów poniższa charakterystyka jest kluczowa:

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.).⁹

⁶ Zygmunt Bauman, „Universities: Old, New, and Different” w: Anthony Smith i Frank Webster (eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*, London: SRHE and Open University Press, 1997, s. 49.

⁷ Zob. Marek Kwiek (ed.), *The University, Globalization, Central Europe* (Frankfurt and New York: Peter Lang, 2003) oraz “The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny”, *European Educational Research Journal*, vol. 3, no. 4 (December 2004).

⁸ Ulrich Beck, *What Is Globalization?*, Cambridge: Polity Press, 2000, s. 14.

⁹ Ibidem, s. 15, podkr. moje.

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 edukacji. To właśnie ta logika wymaga, abyśmy rozważając związki nowoczesnej instytucji uniwersytetu ze światem zewnętrznym, w tym z państwem, brali pod uwagę globalizację; idea ta została inaczej sformułowana w książce Becka *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 wreszcie *jest rzeczą iluzoryczną prowadzić rozważania na temat przyszłości pracy pomijając rozważania na temat przyszłości państwa narodowego, państwa dobrobytu i tak dalej.*¹⁰

Niniejszy tekst podszyty jest podobną logiką. Uważam więc, że jest dzisiaj rzeczą równie iluzoryczną prowadzić rozważania na temat przyszłości (publicznego) szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza (publicznych) uniwersytetów pomijając rozważania na temat skomplikowanego zagadnienia aktualnych czy potencjalnych transformacji państwa dobrobytu, państwa narodowego i całego sektora publicznego zachodzących pod wpływem (w dużej mierze, chociaż nie wyłącznie) globalizacji. Publiczny uniwersytet 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 mniej czy bardziej otwarcie kwestionowane. Reformy sektora publicznego podejmowane są w całym świecie i uniwersytet najprawdopodobniej będzie musiał im się poddać, pomimo swojej historycznej wyjątkowości. Toczące się aktualnie dyskusje na temat jego przyszłości nigdy dotąd nie były tak kluczowe dla polityki publicznej i szerszych dyskusji na temat społecznych i instytucjonalnych konsekwencji potężnych zmian towarzyszących przechodzeniu do nowej formy gospodarki i społeczeństwa – upraszczając i wybierając jeden tylko element, opartych na wiedzy. Bardzo trudno ujmować dzisiaj transformacje instytucji uniwersytetu w oderwaniu od transformacji, jakim poddawana jest 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.

¹⁰ Ulrich Beck, *The Brave New World of Work*, Cambridge: Polity Press, 2000, s. 18, podkr. moje.

Zamknięte, narodowe przestrzenie ekonomiczne a państwo dobrobytu: szerszy kontekst rozważań

Przejdźmy teraz na moment do szerszego kontekstu rozważań, jaki podsuwają nauki polityczne. 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 (dyrektor Instytutu Badań nad Społeczeństwami im. Maxa Plancka w Kolonii) i John G. Ruggie z Uniwersytetu Harvarda. Powojenny „kompromis osadzonego liberalizmu” – rodzaj kontraktu społecznego zawartego między państwem, rynkiem i związkami zawodowymi w Europie – dzisiaj już się coraz trudniej sprawdza, ponieważ został zaprojektowany dla państw o w dużej mierze *zamkniętych* gospodarkach narodowych. Scharpf dowodzi, że w historii kapitalizmu dziesięciolecia powojenne były „niezwykłe jeśli chodzi o stopień, w którym granice terytorialne państwa narodowego pokrywały się z granicami rynków kapitału, usług, dóbr konsumpcyjnych i siły roboczej”.¹¹ 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 konstruowano główne 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. Pod wpływem globalizacji ten mechanizm kontrolny został utracony. Tym samym skończyły się „złote lata” kapitalistycznego państwa dobrobytu, powiada Scharpf.¹² Specyficzny kontrakt społeczny, który na rozwiniętym, kapitalistycznych Zachodzie umożliwił państwom narodowym wprowadzenie państwa dobrobytu w znajomej nam formie, pojawił się w specyficznym momencie – tuż po drugiej wojnie światowej. Jednak wraz z nadejściem globalizacji ulega on 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 złagodzenie bolesnych skutków powojennej liberalizacji ekonomicznej (a opierała się na oświeceniowej wierze w naukowe rozwiązywanie problemów społecznych).

Ów powojenny kompromis przypisywał specyficzne role rządowi państw narodowych – których to ról coraz bardziej dzisiaj rządy owe nie w stanie, bądź nie są skłonne spełniać. Jednym z *pośrednich* efektów globalizacji jest jej

¹¹ Fritz Scharpf, „Negative Integration: States and the Loss of Boundary Control”, w: Christopher Pierson i Francis G. Castles (eds.), *The Welfare State Reader*, Cambridge: Polity Press, 2000, s. 254.

¹² Ibidem, s. 255.

wpływ na zdolność państwa do „dotrzymania swojej strony owej powojennej umowy”.¹³ 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” (i jak w książce o tym, „czym jest globalizacja” twierdzi Beck, żyjemy w świecie, w którym nowi i starzy gracze posługują się niewspółmiernymi zbiorami reguł: trochę tak, jakby państwa narodowe i ich obywatele grali w warcaby, ale gracze ponadnarodowi, polityczni i ekonomiczni, grali już w szachy).¹⁴ Polityka ekonomiczna staje się coraz bardziej zdenacjonalizowana; państwo coraz mniej jest w stanie, a może coraz mniej jest skłonne do wywiązywania się z obietnic poczynionych w złotej erze europejskiego państwa dobrobytu.¹⁵ A państwo dobrobytu tradycyjnie było jednym z najbardziej przekonujących filarów całej konstrukcji państwa narodowego. Jak 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

¹³ John Gerard Ruggie, „Globalization and the Embedded Liberalism Compromise: The End of an Era?”, Max Planck Institute for the Studies of Societies, Working paper 97/1, 1997, s. 2. 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.

¹⁴ Ibidem, s. 2. Zob. również Ulrich Beck, *What Is Globalization?*, op. cit., s. 65.

¹⁵ 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” głosi 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 termitów fiskalnych, które ochoczo drążą jej fundamenty” (w: Anthony Giddens, ed., *The Global Third Way Debate*. Cambridge: Polity Press, 2001, s. 192). Zarazem warto pamiętać, że pytanie o (wysokie) podatki niekoniecznie jest związane tylko z globalizacją, ale również z wolą elektoratu. Jak przypomina Martin Wolf, „podtrzymywanie wysokiego, redystrybucyjnego opodatkowania pozostaje absolutnie możliwe. Ograniczenia nie stanowi tu globalizacja, ale wola elektoratu, aby znosić wysoki poziom podatków” („Will the Nation-State Survive Globalization?”, *Foreign Affairs*, vol. 80, no. 1, 2001, s. 188).

pomocą nowo przyjętych ról ekonomicznych i politycznych. (...) Coraz bardziej jednak kompromis ten jest zrywany przez siły, których nie da się łatwo opanować.¹⁶

A zatem jak widzimy, 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 keynesowska wersja państwa dobrobytu, 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 eksperyment.¹⁷ Zadaniem owej powojennej rekonstrukcji instytucjonalnej było wynalezienie i zastosowanie takiej formuły rządzenia, która zarazem gwarantowałaby stabilność w kraju i nie uruchamiałaby wzajemnie destrukcyjnych zewnętrznych 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 legitymizację opartą na fundamencie kontraktu społecznego – obowiązującego tylko w relatywnie zamkniętych gospodarkach narodowych.

Jakie to ma znaczenie dla instytucji uniwersytetu? Otóż ma znaczenie kluczowe.

Od „złotego wieku” państwa dobrobytu do „polityki surowości”

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 rosnąca liczba studentów, zwiększająca się ilość instytucji akademickich, a w konsekwencji radykalnie rosnący współczynnik skolaryzacji w największych państwach Europy Zachodniej, i wreszcie stosunkowo wysokie nakłady publiczne na badania naukowe, zarówno w naukach ścisłych (co zrozumiałe w kontekście zimnej wojny), jak i społecznych i humanistycznych. Celem polityki państwowej w

¹⁶ John Gerard Ruggie, „Globalization and the Embedded Liberalism Compromise: The End of an Era?”, op. cit., s. 8.

¹⁷ 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” (*World Risk Society*, Cambridge: Polity Press, 1999, s. 11).

tych krajach było umasowienie edukacji, a celem dalszym – jej uniwersalizacja (osiągnięta w praktyce dzisiaj). 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 okresie.¹⁸ Warunki społeczne uległy w tym czasie poważnym przeobrażeniom: powojenny kontrakt społeczny był związany z gospodarką przemysłową znajdującą się w okresie silnego wzrostu; tymczasem 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; mariaż państwa narodowego i państwa dobrobytu znalazł się pod potężną presją zewnętrzną i wewnętrzną etc. W latach osiemdziesiątych radykalnej zmianie uległa szeroko pojmowana agenda społeczna: po polityce złotego wieku ekspansji, europejskie państwa dobrobytu zaczęły kształtować polityka surowości, *politics of austerity*, jak ją nazwał Paul Pierson, politolog z Harvardu.¹⁹

Kres państwa dobrobytu w znanej nam postaci / kres publicznego szkolnictwa wyższego w znanej nam postaci?

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?

¹⁸ W pełni zgadzam się z tym, co Gøsta Esping-Andersen, jeden z najwybitniejszych współczesnych badaczy państwa dobrobytu w Europie, napisał ostatnio 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 tego, państwo dobrobytu jest obciążone odpowiedzialnością za obowiązki, do których wypełniania nie zostało zaprojektowane” (Esping-Andersen w: Anthony Giddens, *The Global Third Way Debate*, op. cit., s. 201).

¹⁹ Dlatego od lat siedemdziesiątych nie opuszcza nas retoryka „kryzysu” państwa dobrobytu. Od tamtej pory datuje się też zainteresowanie prywatnymi dostawcami usług publicznych. Już w 1981 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” (*The Welfare State in Crisis*, Paris: OECD, 1981, s. 12).

Należy w tym miejscu poczynić jedną istotną uwagę: zagadnienie przyszłości publicznych uniwersytetów nie jest szeroko dyskutowane w ramach debat prowadzonych na temat przyszłości państwa dobrobytu w Europie np. przez nauki polityczne. Co zadziwiające, z trudem znajdujemy w nich coś więcej niż 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, natomiast badania bardziej empirycznie nastawione koncentrują się na systemach opieki zdrowotnej i systemach emerytalnych (jako dwóch najszybciej rosnących i największych konsumentach środków, jakie ma do dyspozycji państwo dobrobytu) oraz problematyce bezrobocia i związanych z nim osłon socjalnych. O ile istnieje spora 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 chlubnymi wyjątkami, jakich dostarczają naukowcy brytyjscy (np. projekt finansowany przez Economic and Social Research Council poświęcony edukacji i ochronie zdrowia²⁰); nawet pobieżny przegląd dostępnej literatury pozwala na stwierdzenie, że o ile relacje między państwem narodowym, narodem, szkolnictwem wyższym i globalizacją uznaje się szeroko za istotne dla przyszłości humboldtowskiego modelu uniwersytetu badawczego, o tyle równoległe relacje między potencjalnie zagrożonym rozpadem, powojennym kontraktem zawartym między państwem dobrobytu a szkolnictwem wyższym – pozostają w dużej mierze poza zakresem aktualnych zainteresowań badawczych politologów i socjologów edukacji.

Czy związek uniwersytet/państwo dobrobytu jest lekceważony?

Istnieje po temu, jak się wydaje, kilka powodów: 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 najszerzych ujęciach edukacja nie znajduje swojego miejsca²¹), a to

²⁰ Projekt ten (*Development of Organisational Leaders as Change Agents in the Public Services*) jest kierowany przez Mike'a Wallace'a, Rosemary Deem, Mike'a Reeda i Jona Morrisa. Zob. w tym kontekście pracę Deem i Kevine'a J. Brehony'ego, „Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education” zamieszczoną w *Oxford Review of Education*, Vol. 31, No. 2 (2005). Autor niniejszej pracy korzysta z terminu „państwo dobrobytu” tam, gdzie Wallach i współpracownicy, na poziomie o wiele bardziej szczegółowym i na gruncie badań brytyjskich, mówią o *public services*.

²¹ Warto w tym kontekście zajrzeć do doskonałej książki napisanej na początku lat dziewięćdziesiątych przez Paula Piersona, *Dismantling the Welfare State? Reagan,*

właśnie anglosaskie dyskusje na temat kurczenia się, redukowania, demontażu czy restrukturyzacji państwa dobrobytu dominują w dyskusjach na temat państwa dobrobytu w ogóle od połowy lat dziewięćdziesiątych. 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 miały miejsca i nie były w związku z tym poddawane analizie. Dodatkowo, ponadnarodowe i neoliberalne konteksty myślenia o przyszłości publicznych uniwersytetów były o wiele mniej interesujące dla badaczy europejskich niż anglosaskich – których najczęściej bezpośrednio w ich własnych instytucjach edukacyjnych dotyczyły nowe neoliberalne rozwiązania w polityce edukacyjnej. W tym samym czasie w kontekście kontynentalnej Europy, jednym z najważniejszych dyskutowanych zagadnień był „europejski” model społeczny i „europejskie” państwo dobrobytu – oraz ich przyszłość w integrującej się Europie. Poniżej wymienione 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; „redukovanie” (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) i

Thatcher, and the Politics of Retrenchment (Cambridge: Cambridge University Press, 1994). Pierson bada w niej programowe redukovanie państwa dobrobytu w trzech sektorach: sektorze kluczowym (emerytury), sektorze wrażliwym (polityka mieszkaniowa) i w sektorze ubocznym (polityka wspierania 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 Austenities”, 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 etc. – które mają za zadanie pomagać gospodarstwom domowym w niwelowaniu wpływu działań mogących pozbawiać ich swoich własnych źródeł utrzymania” („Coping with Permanent Austenities”, w tomie pod swoją redakcją, *The New Politics of the Welfare State*. Oxford: Oxford University Press, 2001, s. 420).

wreszcie prywatyzacja edukacji (wraz z prywatyzacją ochrony zdrowia i systemów emerytalnych).²²

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 pozostawał w dużej mierze niezauważony z powodów, że się tak wyrażę, strukturalnych: w krajach anglosaskich edukacja tradycyjnie nie mieści się w ogólnym sensie terminu „państwo dobrobytu” (a może raczej właśnie „państwo opiekuńcze”); natomiast w Europie kontynentalnej jak dotąd nie miała miejsca na taką skalę jak w krajach anglosaskich (pamiętając o poważnych różnicach między poszczególnymi krajami) praktyczna restrukturyzacja – bądź teoretyczne myślenie o niej – instytucji edukacyjnych w ramach ciągle jeszcze ostrożnego definiowania na nowo przyszłych ról państwa w społeczeństwie. Powraca w tym miejscu kluczowy dla nas wątek równoległej renegocjacji dwóch kontraktów społecznych: dużego, związanego z przyszłością państwa dobrobytu w szerokim sensie, i drobnego, na nowo definiującego relacje państwa i publicznych instytucji edukacyjnych.

Wydaje się, że właśnie w Europie Środkowej i Wschodniej, wystawionej na wpływy 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” 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 edukacyjnej.²³

²² Jak słusznie przypomina 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 otrzymywanych świadczeń i usług” (ss. 104-105). Dobre przykłady stosowania tej formy w praktyce dostarcza większość krajów Europy Środkowej i Wschodniej, w różnych dziedzinach, od ochrony zdrowia, przez emerytury i świadczenia dla bezrobotnych po edukację.

²³ Jedną z najważniejszych różnic w tym aspekcie między bogatymi demokracjami Zachodu a większością europejskich krajów transformacji ustrojowej jest 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” (op. cit., s. 14, podkr. moje). Mówiąc najogólniej, w krajach naszego regionu świata najczęściej nie ma co renegocjować i restrukturyzować, nie istnieje bowiem stabilny kontrakt społeczny, który można poddawać społecznym

Dlatego uważam, że w kontekście dyskusji na temat przyszłości szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza publicznych uniwersytetów, bliskie związki między państwem dobrobytu a państwem narodowym 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. Z mojej perspektywy badania prowadzone w tym właśnie kierunku wyglądają bardzo obiecująco – warto z przyczyn heurystycznych ujmować aktualne i przyszłe transformacje instytucji uniwersytetu w szerszym kontekście aktualnych i przyszłych transformacji instytucji państwa. Warto również pamiętać o tym, co podkreślają tacy badacze jak Ramesh Mishra, Gary Teeple czy Anthony Giddens – że państwo dobrobytu rozwinęło się i nadal pozostaje *a national enterprise*²⁴; że państwo narodowe było „ramą polityczną i operacyjną państwa dobrobytu. To znaczy, reformy społeczne były i są administrowane jako *programy narodowe*”²⁵; czy też wreszcie, jak argumentował w *Poza lewicą i prawicą* Anthony Giddens,

negocjacom, a świadczenia i usługi publiczne trzeba raczej definiować od samego początku. W związku z tym, o ile demontaż państwa dobrobytu, zwłaszcza jeśli państwu owemu towarzyszą silne zwyczaje udziału w głosowaniach 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 osłony socjalne łagodzące ból transformacji – o tyle przynajmniej w części państw Europy Środkowej i Wschodniej może już być budowane „rozmontowane” (by odwołać się do Piersona) państwo dobrobytu, budowane wedle recept neoliberalnych i w zasadzie bez jakiegokolwiek potrzeby renegotjowania powojennego kontraktu społecznego – którego tam nie ma (względnie w swojej innej wersji został on unieważniony wraz z kresem komunizmu w 1989). Od strony ideologicznej zachodzi ważna różnica między potencjalnym demontażem (poważną restrukturyzacją) państwa dobrobytu (w Europie Zachodniej) a demontażem pozostałości biurokratycznego państwa dobrobytu epoki komunizmu (w Europie Środkowej i Wschodniej). Zarazem obie grupy państw znajdują się dzisiaj w UE – dopiero zaczynającej renegotjować fundamenty „europejskiego modelu społecznego”, i to bardziej w praktyce (prawodawstwo) niż w sferze ideowej i teoretycznej. Byłoby zadaniem niezwykle ciekawym zestawienie ze sobą przeprowadzone przez Paula Piersona analizy ograniczania państwa dobrobytu w Wielkiej Brytanii i w USA (za czasów Thatcher i Reagana) i wprowadzane dzisiaj w wybranych krajach, z Polską na czele, reformy państwa dobrobytu.

²⁴ Ramesh Mishra, *Globalization and the Welfare State*, Cheltenham, UK: Edward Elgar, 1999, s. 11.

²⁵ Gary Teeple, *Globalization and the Decline of Social Reform*, op. cit., s. 18.

Państwo opiekuńcze zawsze było państwem narodowym i ten związek daleki jest od przypadkowości. (...) *Jeśli się mówi „państwo opiekuńcze”, ma się na myśli państwo narodowe.*²⁶

Gospodarka narodowa – czy nadal płyniemy we wspólnej łodzi (ekonomicznej)?

Państwo dobrobytu było zespolone z państwem narodowym, w którym nie istniały wielkie różnice między bogactwem a bogactwem *narodowym* – co dzisiaj w wielu miejscach niekoniecznie musi mieć miejsce. 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 metafory obywateli dzisiejszego świata, którzy w coraz większym stopniu zajmują różne, mniejsze i bardziej zindywidualizowane łodzie. W ujęciu Reicha, Amerykanie (ale i obywatele dowolnego innego państwa) nie płyną już w tej samej łodzi, i nie istnieje już los ekonomiczny wspólny wszystkim członkom danego narodu czy obywatelom danego państwa. Siły odśrodkowe pochodzące z globalnej gospodarki coraz bardziej rozrywają więzi spajające dotąd obywateli państw narodowych i trzymające ich dotąd razem.²⁷

Niezależnie od tego, jak ujmujemy dzisiaj źródła aktualnego 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 czy zjawisk zewnętrznych i globalnych, to przeformułowywanie owo jest dzisiaj doniosłym faktem społecznym. Jak to ujął Giuliano Bonoli (wraz z kolegami) w książce *European Welfare Futures. Towards a Theory of Retrenchment*,

Nie ma żadnych głosów, że globalizacja zwiększyła siłę rządów. (...) 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.²⁸

²⁶ Anthony Giddens, *Poza lewicą i prawicą*, tłum. J. Serwański, Poznań: Zysk i Spółka, 2001, s. 152, podkr. moje.

²⁷ Zob. Robert B. Reich, *The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st Century*, New York: Vintage Books, 1992 i Leslie Sklair, *The Transnational Capitalist Class*. Oxford: Blackwell, 2001.

²⁸ Giuliano Bonoli, Vic George i Peter Taylor-Gooby, *European Welfare Futures. Towards a Theory of Retrenchment*, Cambridge: Polity Press, 2000, s. 65.

Korzystając przez moment z mocniejszego *façon de parler*, koniec świata w takiej postaci, w jakiej go znamy – co wcale nie jest nietypowym socjologicznym opisem epoki globalnej – oznacza również koniec świata społecznego i ekonomicznego w znanej nam postaci. I chodzi nam właśnie o wpływ tych transformacji na instytucję uniwersytet.

Powrót do szerszego kontekstu i kluczowych zjawisk społecznych

W ogólnym zarysie obecną sytuację można więc próbować opisać jako równoległą i równobieżną renegocjację powojennego kontraktu społecznego dotyczącego funkcjonowania państwa dobrobytu w odbudowującej się ze zniszczeń wojennych Europie oraz renegocjację znacznie mniejszego, w kategoriach porównawczych, nowoczesnego paktu łączącego uniwersytet i państwo narodowe (albo paktu między wiedzą nowoczesnego uniwersytetu i władzą państwa narodowego).²⁹ Mająca dzisiaj miejsce – ciągle jeszcze w fazie początkowej – renegocjacja paktu zawartego między państwem a uniwersytetem jest niejasna poza kontekstem szerszej renegocjacji powojennego kontraktu społecznego, który przyniósł keynesowskie państwo dobrobytu – albowiem finansowane przez państwo szkolnictwo wyższe w tej formule jest jednym z fundamentów europejskiego modelu społecznego (w swoich kilku wersjach kontynentalnego państwa dobrobytu).³⁰

²⁹ Proces ten warto również widzieć w dodatkowym – kluczowym, chociaż szerzej pomijanym – wewnętrznym wymiarze akademickim. Zaobserwowano 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 to 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” (Sheila Slaughter i Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997, s. 5).

³⁰ Trzech głośnych europejskich myślicieli społecznych – Jürgen Habermas, Ulrich Beck i Zygmunt Bauman – ujmuje społeczną przyszłość Europy z szerszej perspektywy i poprzez ponowny namysł nad państwem dobrobytu dostarcza autorowi

Najważniejsze tutaj dla mnie zjawiska społeczne i ekonomiczne to postępująca rekomodyfikacja (ponowne utowarowienie) 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 państwa), rosnąca indywidualizacja społeczeństwa, coraz głębsza orientacja rynkowa w globalnym myśleniu o państwie i usługach publicznych, osłabienie państwa narodowego, globalizacja i transnacionalizacja wzorców wydatków w ramach funkcjonowania państwa dobrobytu i wreszcie detradycjonalizacja poczucia obywatelskości. 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 jedynie wzmacniane. Sposób, w jaki ujmujemy dzisiaj problemy państwa dobrobytu jest w dużej mierze uzależniony od szerszych ram pojęciowych przyniesionych wraz z teorią i praktyką globalizacji.

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 ze 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 „państwa narodowego”, jest skazane na stopniowe wymarcie w znanej nam keynesowskiej postaci. 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 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 etc); bez żadnych wahań łączy nową geografiją społecznego ryzyka i niepewności z nadejściem – głównie ekonomicznej – globalizacji.

Część III. Nowoczesny uniwersytet i nowoczesne państwo narodowe

Jak dotąd zajmowaliśmy się relacjami zachodzącymi między instytucją uniwersytetu (a szerzej publicznym szkolnictwem wyższym) a państwem dobrobytu; przejdźmy teraz do drugiego kluczowego wymiaru problemu relacji państwo/uniwersytet i trzeciej części tego tekstu – państwa narodowego.

Tożsamość narodowa, wspólnota narodowa, uniwersytet

Transformacje instytucji państwa zachodzące pod wpływem procesów globalizacyjnych 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. Pominięcie tego kontekstu byłoby poważnym błędem analitycznym. Zapowiadając dalszy bieg tego rozumowania: 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 szeroko debatowana. Suwerenność państwa oznaczała jeszcze do niedawna suwerenność narodowej polityki edukacyjnej i pełne wsparcie państwowe dla uniwersytetów – zorientowanych na państwo narodowe (które od swego poczęcia jako instytucji nowoczesnych w XIX wieku związane były „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”.³¹

Narodowe systemy edukacji powstawały w ramach procesu formowania nowoczesnego państwa narodowego. Rodziły się one wtedy, kiedy państwa oparte na absolutystycznych czy monarchistycznych podstawach ustępowały miejsca nowoczesnemu państwu narodowemu: jak Andy Green podkreśla w pracy *Education, Globalization, and the Nation-State*, historia „edukacji narodowej” jest w dużej mierze historią „formującego się państwa narodowego”.³² Narodowe systemy edukacji wносиły swój wkład do umacniającej się lojalności obywatelskiej i tożsamości narodowej, a przez to

³¹ Gerard Delanty, *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*, Buckingham: SRHE and Open University Press, 2001, s. 33, s. 34.

³² Andy Green, *Education, Globalization and the Nation-State*, London: McMillian Press, 1997, s. 131. Zob. również Marek Kwiek, „The Nation-State, Globalization, and the Modern Institution of the University”, *Theoria. A Journal of Social and Political Studies*, December 2000, vol. 96.

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 szerokiego procesu modernizacji. W związku z powyższym twierdzimy tutaj, że dzisiejsze rekonfiguracje nowoczesnego państwa narodowego (zachodzące w dużej mierze, chociaż nie wyłącznie pod wpływem presji globalizacyjnych) muszą dotknąć nowoczesną instytucję uniwersytetu. Finansowana przez państwo powszechna edukacja była w epoce nowoczesności głównym źródłem socjalizacji jednostki jako obywatela państwa narodowego.³³ 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.

„Nacjonalizacja” uniwersytetu – początki odpowiedzialności publicznej

Przyda nam się w tym miejscu krótka wycieczka historyczna. Kluczowym (dla naszych potrzeb) elementem w rozwoju historycznym uniwersytetów europejskich jest to, co Guy Neave określił mianem procesu ich *nacjonalizacji* – procesu formalnego włączania uniwersytetu do sfery publicznej jako fragmentu *narodowej* odpowiedzialności. Wraz z rozwojem państwa narodowego, uniwersytet został ulokowany przezeń na szczycie instytucji definiujących tożsamość narodową.³⁴ Pojawienie się nowoczesnych uniwersytetów w Berlinie i w Paryżu oznaczało początek długotrwałego procesu wchłaniania instytucji uniwersytetu przez instytucję państwa.³⁵

Proces owej „nacjonalizacji” 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 miał mieć obowiązki: miała to być wspólnota *narodowa*, naród. Usługi publiczne i świadczenia na rzecz obywateli, 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 demontaż 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 np. poprzez nowe, bardziej restrykcyjne prawodawstwo), kontrakt społeczny zawarty w

³³ Zob. Tony Spiby, *Globalization and World-Society*, Cambridge: Polity Press, 1996.

³⁴ Guy Neave, „The European Dimension in Higher Education: An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues” w: Jeroen Huisman, Peter Maassen i Guy Neave, eds., *Higher Education and the State. The International Dimension of Higher Education*, Amsterdam: Pergamon Press, 2001, s. 26.

³⁵ Ibidem, s. 25.

odniesieniu do tych (ale potencjalnie również i innych) dziedzin świadczeń publicznych i finansowanych przez państwo usług publicznych być może będzie wymagał poważnej renegotjacji. Renegocjacja owa może zaś w istotny sposób zmienić treść, zakres i sposób obowiązywania owego kontraktu. Wydaje się, że pod wieloma względami szkolnictwo wyższe dla licznych państw i organizacji 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 praktyce.³⁶

Kulturowa jedność narodu a jego jedność polityczna: rola nowoczesnego uniwersytetu

Muszę w tym miejscu nie zgodzić się z przeprowadzonym przez Guy Neave'a odczytaniem relacji zachodzących między humboldtowskim uniwersytetem a państwem narodowym. Neave w swoich pracach z ostatnich kilku lat 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*”.³⁷ Natomiast

³⁶ 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 korzystających z pomocy i pożyczek MFW i Banku Światowego m.in. 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. Martin Carnoy, *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1999, s. 49; Zsuzsa Ferge, „European Integration and the Reform of Social Security in the Accession Countries“, *The European Journal of Social Quality*, Vol. 3, Issue 1&2). 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” (Raymond A. Morrow i Carlos Alberto Torres, „The State, Globalization, and Educational Policy” w: Nicholas C. Burbules i Carlos Alberto Torres, eds., *Globalization and Education. Critical Perspectives*, London: Routledge, s. 43). Rządowi przyjmującym pomoc i pożyczki niezwykle trudno jest odmówić przyjmowanie polityki, którą Thomas L. Friedman (w *Lexusie i drzewie oliwnym. Zrozumieć globalizację*) określił mianem „złotego kaftana bezpieczeństwa”.

³⁷ Guy Neave, „The European Dimension in Higher Education: An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues”, op. cit., s. 25, podkreślenia moje.

ja chciałbym położyć tutaj nacisk na *narodowy* aspekt *Bildung* i rolę uniwersytetu – tak jak ją pojmowali wspomniani powyżej 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*.³⁸

W związku z tym 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 strony.³⁹ Opozycję ową z pewnością można pokazywać, ale trzeba również uwydatniać *polityczny* aspekt humboldtowskich reform niemieckiego uniwersytetu, aspekt w pełni komplementarny wobec ideału „poszukiwania prawdy”. Motyw polityczny był obecny w niemieckim myśleniu o idei uniwersytetu od Kanta po Humboldta i osiągnął swój bodaj najpełniejszy kształt w „Mowie rektorskiej” Martina Heideggera, wygłoszonej w 1933 roku oraz, szerzej, w podjętych przez niego próbach wykorzystania instytucji nowoczesnego uniwersytetu i jej (zainspirowanych przez filozofię) reform – bezpośrednio do politycznych celów nowopowstającej Tysiącletniej Rzeszy.⁴⁰

³⁸ 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 Transformations* (w rozdziale „The Idea of the University Revisited (the German Context)”, ss. 80-136.

³⁹ U filozofów niemieckich, ojców założycieli Uniwersytetu Berlińskiego, można wyodrębnić trzy zasady nowoczesnego uniwersytetu. Pierwszą jest jedność badań naukowych i nauczania (*die Einheit von Forschung und Lehre*); drugą jest ochrona wolności akademickiej: wolności nauczania (*Lehrfreiheit*) i wolności uczenia się (*Lernfreiheit*); i wreszcie trzecią zasadą jest centralne miejsce na uniwersytecie wydziału filozoficznego (zob. Daniel Fallon, *The German University*, Boulder: Colorado Associated University Press, 1980, s. 28 nn.; Hermann Röhrs, *The Classical German Concept of the University and Its Influence on Higher Education in the United States*. Frankfurt a/Main: Peter Lang, 1995, s. 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.

⁴⁰ Pisałem o tym szczegółowo, chociaż z racji tworzenia historii 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

W oparciu o szczegółowe odczytanie prac 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 i od danego filozofa, 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 Readings'em, który podkreśla w doskonałej książce *The University in Ruins*, 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 nauczania, 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 etnicznej i państwowej racjonalności.⁴¹

A zatem, zgadzając się z Readings'em, a nie z Neave'm, nie ujmuję tak ostro jak ten ostatni rozróżnienia na to, co było polityczną jednością narodu i to, co było jego jednością kulturową (w ich relacjach z instytucją uniwersytetu). 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, 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, 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

miejsce filozofii w sferze obywatelskości” (Poznań: Wyd. Naukowe IF UAM, 1999, ss. 172-232).

⁴¹ Bill Readings, *The University in Ruins*, Boston: Harvard University Press, 1996, s. 15.

Francuzami. 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.

Uniwersytet podtrzymywanie tożsamości narodowej i poszukiwanie prawdy – pytanie o aktualność obydwu motywów

Na początku XIX wieku coraz bardziej kultura w sensie *Bildung* (dotąd bardziej odnosząca się do kształtowania jednostki jako jednostki, a nie jako obywatela) mieszała się z motywacjami i aspiracjami politycznymi, ogniskowanymi wokół pojęcia niemieckiego państwa narodowego. W epoce globalnej, w dzisiejszym świecie, *oba* motywy funkcjonowania uniwersytetu znajdują się pod szczególną, potężną presją: jak się wydaje, wykuwanie tożsamości narodowej, spełnianie roli skarbcza narodowych osiągnięć historycznych, naukowych i literackich, wszczepianie świadomości narodowej i lojalności wobec współobywateli państwa narodowego, nie stanowią już wystarczającej racji bytu instytucji uniwersytetu; zarazem przygotowywanie „zdyscyplinowanej i niezawodnej siły roboczej” nie spełnia żądań, jakie stawia przed uniwersytetem nowa ekonomia globalna, której potrzeba pracowników, którzy szybko uczą się pracować w sposób twórczy w zespołach – której potrzeba raczej „analityków symbolicznych” (Roberta B. Reicha) – jak podkreślają Raymond A. Morrow i Carlos Alberto Torres.⁴² Jednak z drugiej strony – zarazem – bezinteresowne poszukiwanie prawdy przez pochłoniętych ciekawością badaczy w tradycyjnym sensie wywodzonym z niemieckiej idei uniwersytetu również nie jest już chyba wystarczającą racją bytu tej instytucji.⁴³

Znaczyć to może 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 post-narodowej – w kulturowym i politycznym otoczeniu globalizacji – 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 nawet wspomniana w dzisiejszych debatach na poziomie europejskim (UE) czy globalnym (a aby się o tym przekonać, wystarczy

⁴² Raymond A. Morrow i Carlos Alberto Torres, “The State, Globalization, and Educational Policy” w: Nicholas C. Burbules i Carlos Alberto Torres, eds., *Globalization and Education. Critical Perspectives*, op. cit., s. 33.

⁴³ Zob. szerzej zwłaszcza Marek Kwiek, *Intellectuals, Power, and Knowledge. Studies in the Philosophy of Culture and Education*, Frankfurt a/Main and New York: Peter Lang oraz przywoływany już tu mój tekst z 2004, “The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny”.

przeczytać publikowane w ostatnich latach raporty Komisji Europejskiej poświęcone roli uniwersytetu i działalności badawczej i naukowej w społeczeństwach opartych na wiedzy czy prezentowane ostatnio przez Bank Światowy i OECD – a nawet do pewnego stopnia UNESCO⁴⁴ – wizje przyszłej roli uniwersytetu w społeczeństwie i gospodarce, stanowiące dzisiaj teoretyczne zaplecze reform edukacji w większości krajów przechodzących transformację ustrojową i krajów rozwijających się.⁴⁵

Ruch w kierunku „nacionalizacji” instytucji uniwersytetu był silny, a proces jego wchłaniania przez państwo narodowe trwał dalej w XIX w. (jak zauważył jeden z komentatorów w szerszym kontekście, „uniwersalizacja państwa narodowego postępowała ramię w ramię z ‘nacionalizacją’ kultury”⁴⁶). Po raz kolejny redefiniowano społeczne cele, misje i role uniwersytetu 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 zatwierdzania i potwierdzania 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. „Nacionalizacja” szkolnictwa wyższego postępowała w sposób nieodłączny od „nacionalizacji” 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 zainteresowań”.⁴⁷

Rola uniwersytetu: od integracji politycznej do „procesu produkcji”?

Rozwińmy naszkicowany powyżej obraz i pomyślmy o dniu dzisiejszym: opisywany przez Neave’a proces „nacionalizacji” uniwersytetu dobiegł właśnie kresu wraz z nadejściem epoki globalizacji. W pełni zgadzam się z kreślonymi przezeń trzema skutkami globalizacji odczuwanymi bezpośrednio przez uniwersytety. Po pierwsze, globalizacja kończy i zamyka proces inkorporacji

⁴⁴ Zob. *Towards Knowledge Societies*, Paris: UNESCO, 2005, zwłaszcza część na temat „The new missions of higher education” w rozdziale o „The future of higher education” (ss. 87-97).

⁴⁵ Zob. zwłaszcza w tym kontekście European Commission, *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*, Brussels. COM(2003)58; World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington, DC: World Bank, 2002; OECD, *Redefining Tertiary Education*, Paris: OECD, 1998.

⁴⁶ Roland Axtmann, “The State of the State: The Model of the Modern State and its Contemporary Transformations”, *International Political Science Review*, Vol. 25. No. 3 (2004), s. 260.

⁴⁷ Guy Neave, “The European Dimension in Higher Education”, op. cit., s. 30.

uniwersytetu do służby państwowej; po drugie, redefiniuje ona miejsce uniwersytetu w społeczeństwie – wymuszając przejście od uniwersytetu jako „instrumentu integracji politycznej” do uniwersytetu jako „elementu ‘procesu produkcji’”, motoru integracji ekonomicznej między narodami; i wreszcie po trzecie, to (wielka) korporacja czy też firma staje się „podstawowym paradygmatem organizacyjnym dla uniwersytetu”⁴⁸, a zarazem „centralnym punktem odniesienia dla społeczeństwa”, jak to Neave ujął w innej pracy.⁴⁹

Powiedzmy to samo inaczej: procesy globalizacyjne oddzielają uniwersytet od państwa i zamieniają go, przynajmniej potencjalnie, w ważnego uczestnika globalnej konkurencji ekonomicznej; zarazem coraz bardziej narzucają mu 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”.⁵⁰ Nowy, potencjalny kontrakt między społeczeństwem a uniwersytetem z pewnością zawierać będzie elementy bezpośrednio odnoszące się do profesji akademickiej – której status społeczny i tradycyjne warunki pracy już teraz znajdują się pod ostrzałem w wielu miejscach świata. Kierunek tych zmian można bez większego problemu wyobrazić sobie w oparciu o wyniki licznych globalnych projektów badających tę grupę społeczną; miejmy nadzieję, że kierunek tych zmian można jednak ciągle jeszcze renegocjować.⁵¹

Rozdzielenie uniwersytetu i państwa – hołd Billowi Readings’owi

Pierwszym badaczem, który skupił uwagę na bliskie związki między nowoczesnym uniwersytetem, nowoczesnym państwem narodowym i globalnymi przemianami ekonomicznymi był najpewniej Bill Readings w przywoływanej już tu książce *The University in Ruins* (1996). Bardzo rzadko

⁴⁸ Guy Neave, “Universities’ Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue” w: Guy Neave, ed., *The Universities’ Responsibilities to Societies. International Perspectives*, Amsterdam: Pergamon Press, 2000, ss.16-17.

⁴⁹ Guy Neave, “The European Dimension in Higher Education”, op. cit., s. 48.

⁵⁰ Guy Neave, “Universities’ Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue”, op. cit., s. 23.

⁵¹ Zob. wyniki dwóch dużych międzynarodowych projektów badawczych (w których zresztą autor uczestniczył): Philip G. Altbach, ed., *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*, Chestnut Hill: CIHE Boston College, 2002. oraz Jürgen Enders i Egbert de Weert, eds., *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Frankfurt am Main: GEW, 2004. Zob. również Marek Kwiek, “Academe in Transition: Transformations in the Polish Academic Profession”, *Higher Education*, 45 (4), June 2003.

używał on terminu „globalizacja”, a częściej odwoływał się do bardziej kulturowo zorientowanej kategorii „amerykanizacji”. Bodaj 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 państw opiekuńczych. Prezentowana przezeń wizja uniwersytetu i globalizacji/amerykanizacji, jak zauważyło wielu komentatorów, była przesadzona i uproszczona. Jednak zarazem, nawet w swoich uproszczeniach, wydaje się on poruszać najbardziej istotne kwestie wtedy, kiedy zajmuje się możliwymi, przyszłymi trajektoriami rozwoju uniwersytetu. Jako filozof i badacz kultury, Readings był w jakiejś mierze świadom nowych, globalnych transformacji w produkcji, handlu i finansach, światowej liberalizacji handlu i otwierania się gospodarek narodowych, wspólnych kierunków w globalnym myśleniu o przyszłości państwa i jego przyszłych rolach – jednak nigdy nie poświęcił tym ideom więcej niż krótką wzmiankę. Stawiana przezeń kluczowa 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 w ponowoczesny sposób. Jak sugeruje Gerard Delanty, ponowoczesne stanowisko Readings’a ma niewiele do zaoferowania – nie przedstawia żadnego alternatywnego scenariusza.⁵² Wielu badaczy zajęło się procesami korporatyzacji i marketyzacji uniwersytetu; menedżeryzmem 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. Chodzi mi mianowicie o uparte łączenie nowoczesnego uniwersytetu z rodzącym się niemieckim państwem narodowym oraz jego obecne oddzielanie się od państwa. Readings argumentuje, że

Uniwersytet staje się innego rodzaju instytucją, instytucją, która nie jest już powiązana z przeznaczeniem państwa narodowego z racji jej roli wytwarzania, chronienia i zaszczepiania idei kultury narodowej.⁵³

Nie wchodząc w szczegóły, jakich dostarczają dzisiaj ekonomiści polityczni, politologowie oraz badacze globalizacji i państwa dobrobytu, Readings trafia w sedno: nowoczesny uniwersytet wyczerpał swoje możliwości, nie funkcjonuje już w charakterze „ideologicznego ramienia” państwa narodowego.⁵⁴ Ujmuje on

⁵² Gerard Delanty, *Challenging Knowledge*, op. cit., s. 6, 140.

⁵³ Bill Readings, *The University in Ruins*, op. cit., s. 3.

⁵⁴ Ibidem, s. 11.

kulturę (w sensie *Bildung*) 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 gospodarki. Zmiana ta niesie z sobą ważne konsekwencje dla Uniwersytetu, który historycznie był najważniejszą instytucją kultury narodowej w nowoczesnym państwie narodowym.⁵⁵

Rola państwa narodowego m.in. z racji zmian w globalnej cyrkulacji kapitału ulega zmianie; zmianie ulega też rola uniwersytetu. Uniwersytet nie musi już – chociaż oczywiście może – chronić i propagować kultury narodowej, nie musi już kształcić obywateli państwa narodowego, nie musi już zajmować się pilnowaniem życia duchowego narodu, wytwarzać i zaszczepiać świadomości narodowej, dostarczać owego spoiwa społecznego sprawiającego, że obywatele państwa narodowego trzymają się razem we wspólnocie narodowej. Uniwersytet *nie musi już, chociaż może*. Jego tradycyjna misja kulturowa i polityczna, ściśle związana z politycznym projektem państwa narodowego, wydaje się kończyć. Osłabienie państwa narodowego wyraźnie zmienia misję uniwersytetu („osłabienie” jest określeniem łagodnym; można by posłużyć się kilkoma innymi określeniami tego, 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* etc., a mamy do czynienia z jego *end, hollowing out, withering away, demise, decline, collapse* etc.⁵⁶).

To, co Readings zasugerował w jakiejś mierze dosyć intuicyjnie na temat transformacji poczucia obywatelstwa i świadomości narodowej (jako niezbędnego spoiwa społecznego) pod wpływem presji globalizacyjnych zdaje się dzisiaj nabierać nowego znaczenia. Nigdy nie wspominał on o neoliberalnych próbach reform sektora publicznego, o krojeniu państwa na mniejszą miarę (najpierw *downsizing*, a potem *rightsizing*), stopniowym demontażu państwa dobrobytu, nigdy nie dyskutował na temat globalnych wzorców restrukturyzacji szkolnictwa wyższego i wreszcie na temat globalnej konwergencji polityki edukacyjnej i badawczej w wielu krajach świata zgodnie z sugestiami wywodzonymi z ukutego dziesięć 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 w nowych dyskursach i zastosujemy do nowych

⁵⁵ Ibidem, s. 12.

⁵⁶ Zob. rozdział „The University and the Nation-State: the Impact of Global Forces” w mojej książce *The University and the State* (ss. 137-224).

dziedzin badań, to wciąż jeszcze będziemy mogli wiele się od niego nauczyć – chociaż istotnie w innym (że tak powiem – przedglobalizacyjnym) słowniku nauk społecznych.

Edukacja a prawa obywatelskie, polityczne i społeczne

Rośnie zarazem w świecie zachodnim, jak się wydaje, świadomość sztuczności – bądź przynajmniej konstruowalnego charakteru – poczucia obywatelstwa państwa narodowego. Jak argumentuje Mike Bottery, to tylko w obecnych czasach „politycznym bytem definiującym kategorie i granice obywatelstwa jest coś, co nazywamy ‘państwem narodowym’”.⁵⁷ 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 swoim obywatelom obywatelstwo *cywilne* (prawo do wolności wypowiedzi, sprawiedliwości i prawo własności), *polityczne* (prawo do angażowania się w sprawowanie władzy politycznej) i *socjalne* (prawo do opieki zdrowotnej, bezpieczeństwa ekonomicznego i edukacji).⁵⁸ Rzecz jasna najbardziej interesuje nas tutaj obywatelstwo cywilne. 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). Jeśli miałoby być zagrożone państwo narodowe, tak samo zagrożona byłaby odgrywana przez nie rola głównego gwaranta praw związanych z obywatelstwem.

Globalizacja zmienia rolę państwa narodowego: stopniowo traci ono swoją siłę jako bezpośredni gracz ekonomiczny, 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 finansowego pola manewru, jakim wciąż jeszcze dysponują; nawet jeśli mogłyby być bardziej proaktywne – a nie retroaktywne – wobec wpływu globalizacji na usługi publiczne, w tym edukację na wyższym poziomie, to są z zasady dość ostrożne (nie można tu jednak nie wspomnieć o kluczowej roli wyborów i wyborców).

⁵⁷ Mike Bottery, “The End of Citizenship? The Nation-State, Threats to its Legitimacy, and Citizenship Education in the Twenty-first Century”, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33, No. 1 (2003), s. 102.

⁵⁸ Ibidem, s. 103 nn.

Reformy sektora publicznego

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 finansów publicznych, stanowi poważną część sektora publicznego. Koszty zarówno badań naukowych jak i dydaktyki rosną w szybkim tempie, podobnie jak w zastraszającym tempie rosną (państwowe) koszty utrzymywania zaawansowanego poziomu systemów opieki zdrowotnej i systemów emerytalnych (w olbrzymiej większości typu *pay-as-you-go*, opartych na solidarności międzypokoleniowej – w przeciwieństwie do pojawiających się gdzieś w skali globalnej systemów typu *multipillar*, opartych na kilku równoległych, obowiązkowych i dobrowolnych filarach) oraz innych segmentów świadczeń państwa dobrobytu. Z tego powodu cały sektor publiczny znajduje się dzisiaj pod nową, niespotykaną dotąd presją – głównie presją finansową.

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 skierowanych na finanse” (*finance-driven reforms*, w przeciwieństwie do reform skierowanych na konkurencję i skierowanych na sprawiedliwość⁵⁹): ich głównym celem jest *obniżanie* publicznych wydatków na edukację (i podnoszenie udziału w niej funduszy prywatnych). Carnoy argumentuje w książce *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*, że ten typ reform może przyczyniać się do publicznego niedofinansowania edukacji „nawet wtedy, kiedy można by na nią przeznaczyć większe środki publiczne, z czystym zyskiem dla rozwoju ekonomicznego”.⁶⁰

Warto pamiętać, że wiązanie zmian społecznych i ekonomicznych ze zmianami sposobu, w jaki społeczeństwa przekazują wiedzę, jest stosunkowo niedawnym podejściem do badania problematyki edukacji.⁶¹ Do lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia porównawcze badania edukacyjne koncentrowały się głównie na filozoficznym i kulturowym pochodzeniu systemów edukacji: zmiany w edukacji łączyły ze zmianami w filozofii edukacji. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, jak przypominają Martin Carnoy i Diana Rhoten, pogląd ten był podważany przez rozmaite studia historyczne, w których reformy edukacji umieszczano w kontekstach ekonomicznych i społecznych. Dzisiaj to właśnie zjawisko globalizacji stanowi

⁵⁹ Martin Carnoy, *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1999, s. 42 nn.

⁶⁰ Ibidem, s. 52.

⁶¹ Zob. Martin Carnoy and Diana Rhoten, “What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach”, *Comparative Education Review*, Vol. 46, No. 1 (2002), s. 1.

nowe, empiryczne wyzwanie i nową ramę teoretyczną dla ponownego przemyslenia szkolnictwa wyższego:

Jeden punkt jest stosunkowo jasny. Jeżeli wiedza jest fundamentalna dla globalizacji, to również globalizacja powinna mieć głęboki wpływ na jej przekazywanie.⁶²

A wpływ globalizacji na przekazywanie wiedzy oznacza między innymi wpływ na edukację i instytucje edukacyjne, zwłaszcza na wyższym poziomie.⁶³ Martin Carnoy argumentuje gdzie indziej⁶⁴, że chociaż edukacja nie zmieniła się wiele na poziomie sal wykładowych, to wywiera na nią „olbrzymi wpływ” na innych poziomach – z których najważniejszy jest poziom państwa. W sercu relacji między globalizacją a edukacją jest „relacja między globalną ekonomią polityczną a państwem narodowym”.⁶⁵

⁶² Ibidem, s. 2.

⁶³ I tak na przykład dla projektu integracji europejskiej kluczowy wydaje się dzisiaj motyw nowej „Europy Wiedzy” (*Europe of Knowledge*); wyłaniające się nowe, europejskie przestrzenie edukacyjne i badawcze (tzn. „European Research Area” i rodząca się z procesu bolońskiego „European Higher Education Area”) stają się istotnymi składnikami rewitalizacji projektu europejskiego. Nowe fundamenty europejskiego społeczeństwa wiedzy próbuje się konstruować wokół takich kluczowych pojęć jak „wiedza”, „innovacje”, „badania naukowe”, „edukacja”, „kształcenie ustawiczne”, „szkolenie” etc. Kształcenie, a zwłaszcza „kształcenie ustawiczne” (*lifelong learning*) staje się nową przestrzenią dyskursywną, w której aktualnie lokuje się europejskie marzenia o wspólnym obywatelstwie. Nowa „Europa Wiedzy” staje się jednak coraz bardziej zindywidualizowana (poszczególne *uczące się* jednostki – a nie *obywatele* państwa narodowego); 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. Martin Lawn, “The ‘Usefulness’ of Learning: the Struggle over Governance, Meaning and the European Education Space”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 24, No. 3 (2003) oraz Marek Kwiek, “The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny” (op. cit.) i ostatni rozdział mojej książki *The University and the State – „The University and the New European Educational and Research Policies”* (ss. 307-369).

⁶⁴ Martin Carnoy, *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*, op. cit., s. 14.

⁶⁵ Martin Carnoy and Diana Rhoten, “What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach”, op. cit., s. 3. Zgadza się w tym miejscu w pełni z Anthony R. Welch’em, który głosi, że „coraz trudniej zrozumieć edukację bez odwoływania się do tych [tzn. globalizacyjnych – MK] procesów”, “Globalisation, Post-modernity and the State: Comparative Education Facing the Third Millennium”, *Comparative Education*, Vol. 37, No. 4 (2001), s. 478.

Zmieniająca się użyteczność uniwersytetu: o problemach ekonomicznych/społecznych i globalnych/krajowych

Najważniejsza zmiana optyki dzisiejszych państw to coraz większa koncentracja w ich funkcjonowaniu na wymiarze ekonomicznym (i globalnym) – kosztem wymiaru społecznego (i krajowego), co sprawia, iż coraz częściej mamy do czynienia z czymś zupełnie innym od tego, co Bob Jessop nazwał kiedyś „keynesowskim narodowym państwem dobrobytu”.⁶⁶ 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 obrońcy tożsamości narodowej czy jakichś projektów narodowych”.⁶⁷

Tym samym rola uniwersytetów wydaje się całkiem inna z tych dwóch perspektyw: w perspektywie tradycyjnej (narodowej, nowoczesnej) uniwersytety były pożytecznymi instrumentami służącymi m.in. 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.

Część IV. Prowizoryczne wnioski

Pora wreszcie na prowizoryczne wnioski. Po pierwsze, tradycyjne relacje instytucji publicznego szkolnictwa wyższego i państwa zmieniają się dzisiaj radykalnie, a głównym motorem tych zmian są procesy globalizacyjne bezpośrednio dotykające nowoczesną instytucję państwa. Zmiana ta dokonuje się w skali globalnej, wzorce transformacji w różnych miejscach globu pozostają do siebie bardzo podobne, chociaż istnieją rzecz jasna różnice między

⁶⁶ Bob Jessop, “The Changing Governance of Welfare: Recent Trends in its Primary Functions, Scale, and Modes of Coordination”, *Social Policy & Administration*, Vol. 33, No. 4 (December 1999), s. 348.

⁶⁷ Martin Carnoy i Diana Rhoten, “What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach”, op. cit., s. 3.

państwami i regionami świata. Najprawdopodobniej owe procesy związane z globalizacją dotkną już wkrótce uniwersytet – głównie poprzez *pośredni wpływ wywierany przez aktualne transformacje instytucji państwa*. Tym samym wpływ globalizacji na uniwersytet w dużej mierze pozostaje wpływem *pośrednim*, wywieranym poprzez transformacje instytucji państwa.⁶⁸

Po drugie, publiczne uniwersytety, w porównaniu z poprzednimi dekadami, są coraz mniej *wyjatkową* częścią sektora publicznego, i to zarówno w społecznym odbiorze, jak i w kategoriach bardziej praktycznych (finansowanie i zarządzanie). Owa zanikająca wyjątkowość instytucji uniwersytetu będzie miała potężny wpływ na jego przyszłe relacje z państwem, które, w skali globalnej, jest coraz bardziej zaangażowane w reformowanie sektora usług publicznych.

Po trzecie, poważne transformacje szkolnictwa wyższego, w tym publicznych uniwersytetów – zarówno w wymiarze nauczania, jak i w wymiarze badań naukowych – wydają się nieuniknione, albowiem stojące za nimi siły mają naturę globalną.⁶⁹ Siły zmian są podobne, chociaż ich aktualny 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 aktualnie 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 sześciu latach).

Po czwarte wreszcie, i ostatnie: z pewnością nie wystarczy rozumieć dzisiaj, że zreformowane instytucje badawcze i edukacyjne są dzisiaj niezbędne dla rozwijających się społeczeństw opartych na wiedzy; chodzi również o to, aby zrozumieć, dlaczego owe instytucje miałyby się zmieniać, i dlaczego w tym

⁶⁸ Argumentuję tutaj idąc w ślady Rogera Dale’a (z pracy “Specifying Globalization Effects on National Policy: a Focus on the Mechanisms”, *Journal of Education Policy*, Vol. 14, No. 1, 1999), który twierdzi, że podczas gdy państwa w dużej mierze zachowały swoją formalną suwerenność terytorialną, to wszystkie w mniejszym czy większym stopniu straciły 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, pozostaje on zapośredniczony poprzez wpływ globalizacji na swobodę i kierunek rozwoju państw narodowych” (s. 2).

⁶⁹ Stąd między innymi wziął się w Europie proces boloński w szkolnictwie wyższym i proces kopenhasko-bruggijski w szkolnictwie zawodowym – jak również potrzeba stworzenia Europejskiej Przestrzeni Badawczej zgodnie z linią przyjętą przez unijną strategię lizbońską z 2000 roku (wraz z późniejszymi zmianami akcentów pod wpływem krytyki tzw. Raportu Wima Koka z 2004).

kontekście musimy brać pod uwagę pytania o państwo oraz coraz bardziej prorynkowe i konkurencyjne otoczenie, w którym państwa zmuszane są funkcjonować w skali regionalnej (czy globalnej). Coraz trudniej rozumieć dzisiaj dynamikę możliwych transformacji instytucji uniwersytetu bez rozumienia transformacji świata społecznego, w którym ten uniwersytet funkcjonuje, między innymi transformacji państwa w obydwu najważniejszych dotąd dla edukacji aspektach: państwa dobrobytu i państwa narodowego. A ponieważ jedną z najbardziej uderzających cech nowego 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 aktualnych transformacji instytucji państwa na nasze tradycyjne instytucje edukacyjne.

Bibliografia:

- Altbach, P.G. (Ed.) (2002) *The Decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Axtmann, R. (2004) The State of the State: the model of the modern state and its contemporary transformations, *International Political Science Review*, 25(3).
- Bauman, Z. (1997) Universities: Old, New, and Different, in: A. Smith & F. Webster (Eds) *The Postmodern University?: contested visions of higher education in society*. London: SRHE and Open University Press.
- Beck, U. (1999) *World Risk Society*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2000a) *What is Globalization?* trans. P. Camiller. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2000b) *The Brave New World of Work*, trans. P. Camiller. Cambridge: Polity Press.
- Bonoli, G., George, V. & Taylor-Gooby, P. (2000) *European Welfare Futures: towards a theory of retrenchment*. Cambridge: Polity Press.
- Bottery, M. (2003) The End of Citizenship?: the nation-state, threats to its legitimacy, and citizenship education in the twenty-first century, *Cambridge Journal of Education*, 33(1), pp. 101-122.
- Carnoy, M. (1999) *Globalization and Educational Reform: what planners need to know*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Carnoy, M. & Rhoten, D. (2002) What Does Globalization Mean for Educational Change?: a comparative approach, *Comparative Education Review*, 46(1), pp. 1-9.
- Dale, R. (1999) Specifying Globalization Effects on National Policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14(1).
- Deem, R. & Brehony, K.J. (2005) Management as Ideology: the case of 'new managerialism' in higher education, *Oxford Review of Education*, 31(2), pp. 213-231.
- Delanty, G. (2001) *Challenging Knowledge: the university in the knowledge society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Enders, J. & de Weert, E. (Eds) (2004) *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*.

- Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).
- Esping-Andersen, G. (2001) A Welfare State for the 21st Century, in: A. Giddens (Ed.) *The Global Third Way Debate*. Cambridge: Polity Press .
- European Commission (2003) *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*. COM(2003)58, Brussels.
- Fallon, D. (1980) *The German University*. Boulder: Associated University Press.
- Ferge, Z. (2001) European Integration and the Reform of Social Security in the Accession Countries, *European Journal of Social Quality*, 3(1&2), pp. 9-25.
- Giddens, A. (1994) *Beyond Left and Right: the future of radical politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1999) *Runaway World: how globalisation is reshaping our lives* London: Profile Books.
- Green, A. (1997) *Education, Globalization and the Nation-State*. London: Macmillan.
- Habermas, J. (2001) *The Postnational Constellation: political essays*, trans. M. Pensky. Cambridge: MIT Press.
- Jessop, B. (1999) The Changing Governance of Welfare: recent trends in its primary functions, scale, and modes of coordination, *Social Policy & Administration*, 33(4), 348-359.
- Kwiek, M. (1998). *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*. Poznań: Wyd. Naukowe IF uAM.
- Kwiek, M. (2000) The Nation-State, Globalization, and the Modern Institution of the University, *Theoria: A Journal of Social and Political Studies*, 96 (December).
- Kwiek, M. (2001) Globalization and Higher Education, *Higher Education in Europe*, Xxviii(1).
- Kwiek, M. (Ed.) (2003a) *The University, Globalization, Central Europe*. Frankfurt am Main and New York: Peter Lang.
- Kwiek, M. (2003b) Academe in Transition: transformations in the polish academic profession, *Higher Education*, 45(4).
- Kwiek, M. (2003c) The Social Functions of the University in the Context of the Changing State/Market Relations, in J. De Groof & G. Lauwers (Eds) *lobalisation and Competition in Education*. Antwerpen: Wolf Legal Publishers.
- Kwiek, M. (2004a) *Intellectuals, Power, and Knowledge: studies in the philosophy of culture and education*. Frankfurt am Main and New York: Peter Lang.
- Kwiek, M. (2004b) The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny: the Bologna Process from a Central European perspective, *European Educational Research Journal*, 3(4), pp. 759-776.
- Kwiek, M. (2006) *The University and the State: a study into global transformations*. Frankfurt am Main and New York: Peter Lang.
- Lawn, M. (2003) The 'Usefulness' of Learning: the struggle over governance, meaning and the European education space, *Discourse*, 24(3), pp. 325-336.
- Mishra, R. (1999) *Globalization and the Welfare State*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Morrow, R.A. & Torres, C.A. (2000) The State, Globalization, and Educational Policy, in, N.C. Burbules & C.A. Torres (Eds) *Globalization and Education: critical perspectives*. London: Routledge.

- Neave, G. (Ed.) (2000a) *The Universities' Responsibilities to Societies: international perspectives*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Neave, G. (2000b) Universities' Responsibility to Society: an historical exploration of an enduring issue, in G. Neave (Ed.) *The Universities' Responsibilities to Societies: international perspectives*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Neave, G. (2001) The European Dimension in Higher Education: an excursion into the modern use of historical analogues, in: J. Huisman, P. Maassen & G. Neave (Eds) *Higher Education and the Nation-State*. Oxford: Pergamon.
- Nyborg, P. (2003) Higher Education as a Public Good and a Public Responsibility, *Higher Education in Europe*, XXVIII(3), pp. 355-359.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (1981) *The Welfare State in Crisis*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (1998) *Redefining Tertiary Education*. Paris: OECD.
- Pierson, P. (1994) *Dismantling the Welfare State?: Reagan, Thatcher, and the politics of retrenchment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pierson, P. (2001) Coping with Permanent Austerity, in P. Pierson (Ed.) *The New Politics of the Welfare State* (Oxford: Oxford University Press).
- Readings, B. (1996) *The University in Ruins*. Boston: Harvard University Press.
- Reich, R.B. (1992) *The Work of Nations: preparing ourselves for the 21st century*. New York: Vintage Books.
- Röhrs, H. (1995). *The Classical German Concept of the University and Its Influence on Higher Education in the United States*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ruggie, J.G. (1982) International Regimes, Transactions, and Change: embedded liberalism in the postwar economic order, *International Organization*, 36(2), pp. 379-415.
- Ruggie, J.G. (1997) Globalization and the Embedded Liberalism Compromise: the end of an era? Working Paper 97/1, Max Planck Institute for the Studies of Societies.
- Scharpf, F. (2000) Negative Integration: states and the loss of boundary control, in C. Pierson & F.G. Castles (Eds) *The Welfare State Reader*. Cambridge: Polity Press.
- Slaughter, S. & Leslie, L.L. (1997) *Academic Capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Spybey, T. (1996) *Globalization and World-Society*. Cambridge: Polity Press.
- Tanzi, V. (2001) Taxation and the Future of Social Protection, in: A. Giddens (Ed.) *The Global Third Way Debate*. Cambridge: Polity Press.
- Teeple, G. (1995) *Globalization and the Decline of Social Reform*. Toronto: Garamond Press.
- Torres, C.A. (2002) The State, Privatisation and Educational Policy: a critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications, *Comparative Education*, 38(4).
- Welch, A.R. (2001) Globalisation, Post-modernity and the State: comparative education facing the third millennium, *Comparative Education*, 37(4), pp. 475-492.
- Wolf, M. (2001) Will the Nation-State Survive Globalization?, *Foreign Affairs*, 80(1), pp. 178-190.
- World Bank (2002) *Constructing Knowledge Societies: new challenges for tertiary education*. Washington, DC: World Bank.