

Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty

W przeszłości oskarżano często uniwersytet (i profesorów) o swoisty „separatyzm” – wytwarzanie różnorodnych „barier” w zakresie integracji z „resztą społeczeństwa”. Uniwersytet zdawał się być ową przysłowiową „wieżą z kości słoniowej”, majestatycznym symbolem Prawdy i Wiedzy (a często i moralności), znajdującą się poza (ponad?) społeczeństwem. Wstęp do tej krainy Mędrców i Ekspertów, niezależnej i rządzącej się własnymi prawami, był dla „zwykłych śmiertelników” niedostępny (aby się w niej znaleźć, musieli przejść przez trudne inicjacje i wielokrotnie potwierdzać swoje predyspozycje intelektualne i osobowościowe).

Współcześnie sytuacja zmieniała się radykalnie. Uniwersytet staje się jedynie jedną z wielu instytucji społecznych, a jego działania postrzegane są w kategoriach dostarczania „usług” i „produktów”. Co prawda akademicy żyją jeszcze złudzeniami (co do swojej społecznej „wyjątkowości”), lecz rozwiewane są one w sposób brutalny poprzez oczywiste, coraz głębsze uzależnienie uniwersytetów i profesorów od środków finansowych, pochodzących od wielkich firm (w konsekwencji – jak to obrazowo ujmuje P.B. Altbach – „Złoty wiek» profesji, związany z instytucjonalną ekspansją, znaczącą autonomią, dostępnością środków na badania, coraz większym prestiżem i pensją [...] ma się ku końcowi”¹). Badania akademickie prowadzone w coraz większym stopniu „na zamówienie”, a „kohorty absolwentów” produkowane zgodnie z potrzebami rynku pracy (który wyznacza też pożądane cechy tożsamości absolwenta). Jednocześnie, rządy państw postrzegają edukację akademicką niemal wyłącznie poprzez pryzmat jej potencjalnego wkładu w rozwój ekonomiczny danego kraju – w kontekście współzawodnictwa na „globalnym rynku”². Wymagania stawiane przez rządy placówkom edukacji wyższej są proste i opierają się na paradygmacie „przydatności”: idea „wiedzy dla wiedzy” ustąpiła idei „wiedzy użytecznej”. Z kolei idea mądrego, światłego absolwenta–intelektualisty zastąpiona została przez model absolwenta–„wyspecjalizowanego pragmatyka”, który z łatwością znajdzie pracę i będzie przyczyniał się do ekonomicznej „prosperity” (sam na tym korzystając). Absolwent taki jest – jak pesymistycznie pisze O. Kivinen – „całkowicie skomodyfikowany”. Wielkie korporacje oczekują, że jako „siła robocza” będzie on „wysoko wyspecjalizowanym ekspertem”, wyposażonym w możliwość do łatwego zweryfikowania i odpowiadającą potrzebom pracodawców wiedzę i kwalifikacje, ma przy tym posiadać zdolność „rozumienia mechanizmów rynkowych”, zasadniczą jego cechą ma być też „plastyczność” – umiejętność adaptacji do zmieniających się warunków, a w szczególności do nowych technik i technologii. Z kolei z perspektywy państwa absolwent – postrzegany jako „ludzki kapitał” – powinien, jak już wspomniano, wносить wkład do „konkurencyjności” na globalnych

¹ P.G. Altbach, *The International Academic Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective*, „Daedalus”, Fall 1997, vol. 126, nr 4, s. 315.

² Polski kontekst tego problemu został omówiony przez Z. Kwiecińskiego, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 126–133.

światowych rynkach i przyczyniać się do zaspokajania potrzeb społeczeństwa³. Komerccjalizację absolwentów rozpatrywać więc można przynajmniej w trzech aspektach. Po pierwsze, komercjalizacja ich jako grupy: dostarczani są w gotowych „paczkach” czy „pakietach” na rynek. Po drugie, występuje komercjalizacja ich tożsamości: pragną zdobyć głównie taką wiedzę i kompetencje, które pozwoliłyby im odnaleźć się za wszelką cenę na rynku pracy. Z punktu widzenia ekonomii ważne jest przy tym, aby absolwent był „wydajny” i „nie robił problemów”. Po trzecie (co wynika z poprzednich dwóch aspektów oraz ogólnej logiki rozwoju współczesnego społeczeństwa), większość absolwentów jest zorientowana na „mieć” (a nie na „być”), dąży do nieograniczonej konsumpcji (nie poszukuje sensu życia ani nie pragnie rozwijać krytycznego myślenia wobec rzeczywistości)⁴. Oczekują oni także szybkiego i bezproblemowego sukcesu, choć nie zawsze to się zdarza. Oto bowiem rynek pracy, na który wchodzi absolwenci z dyplomami, okazuje się być często – aby użyć sformułowania Z. Kwiecińskiego – „rynkiem pozorów”, oferującym (nieracjonalną) „nadzieję na dobrą lub lepszą pracę i jakość życia, pozycję społeczną”, w praktyce jednak istnieje niewielka szansa na urzeczywistnienie „wielkiej kariery”⁵.

Na przestrzeni ostatnich dekad wystąpiło więc zjawisko zasadniczego „przesunięcia” w zakresie społecznych wartości, które stanowią punkt wyjścia postrzegania uniwersytetów: o ile jeszcze w niedawnej przeszłości edukacja wyższa postrzegana była jako wartość „sama w sobie”, a celem był rozwój jednostki i długoterminowe korzyści społeczne, o tyle dzisiaj – jak pisze M. Tigh – „poszukuje się natychmiastowych bezpośrednich i możliwych do zastosowania zysków od inwestycji w nauczanie czy badania”⁶. Edukacja wyższa przekształcona więc została – zdaniem P.J. Gumpport – z „instytucji społecznej” w „instytucję ekonomiczną”. W tym pierwszym przypadku celem uniwersytetu była „kontynuacja historii i tradycji”, eksponowano przy tym jego socjalizacyjną funkcję (a to poprzez kształtowanie osobowości jednostek, w szczególności w zakresie postaw obywatelskich, rozwijanie orientacji na zdobywanie wiedzy oraz umiejętności rozróżniania między „dobrem” a „złem”, tym, co jest „wartościowe”, a tym, co „wartości nie posiada” itd.). Z kolei w dominującym współcześnie modelu uniwersytetu jako „instytucji ekonomicznej” postrzega się go przez pryzmat jego wkładu w rozwój gospodarki danego kraju oraz zdolności do „produkcji siły roboczej”⁷. Z perspektywy ekonomicznej, instytucje edukacji wyższej są „otwartymi systemami”, które posiadają określone „zasoby na wejściu” (studenci, profesorowie, środki na badania itd.) i wytwarzają określone „produkty na wyjściu” (usługi, wyniki badań, absolwenci itd.)⁸. W podobny sposób interpretuje ten problem A.R. Welch, pisząc, iż edukacja na poziomie wyższym jest w coraz większym stopniu oceniana w kategoriach zdolności do produk-

³ O. Kivinen, S. Ahola, *Higher education as human risk capital*, „Higher Education” 1999, vol. 48, s. 205 oraz O. Kivinen, *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, „Higher Education in Europe” 1997, vol. XXII, nr 4, s. 446.

⁴ Por. Z. Melosik, *Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej*, „Studia Edukacyjne” 2000, vol. 5, s. 91–94.

⁵ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby...*, s. 103.

⁶ M. Tigh, So, *What is Academic Freedom*, [w:] *Academic Freedom and Responsibility*, ed. M. Tigh, Stratford 1988, s. 117.

⁷ P.J. Gumpport, *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*, „Higher Education” 2000, vol. 39, s. 73.

⁸ J. Valima, *Culture and identity in higher education research*, „Higher Education” 1998, 36, s. 130.

wania kapitału ludzkiego, udziału w międzynarodowej ekonomicznej konkurencyjności – a nie w kategoriach kształcenia „cywilizowanych” i krytycznie wykształconych obywateli. „Dobro społeczne zastąpione zostało przez dobro ekonomiczne”⁹ (Z. Kwieciński dostrzega przy tym pewien paradoks, który warto tu przytoczyć; oto komercjalizacja studiów wyższych objęła przede wszystkim te „dyscypliny akademickie, które są bliskie praktyki, czyli są najmniej... akademickie”¹⁰).

W tym świetle wydaje się być zasadne stwierdzenie, że współcześnie mamy do czynienia w krajach zachodnich z rosnącą komercjalizacją zarówno uniwersytetów i profesoriatu, jak i dwóch podstawowych funkcji placówek edukacji: badawczej i kształcącej. Występuje więc swoisty paradoks w zakresie „społecznej integracji uniwersytetu” – staje się on co prawda stopniowo integralną częścią społeczeństwa, jednocześnie jednak przekształca się – właśnie wskutek tego procesu – ze „świątyni mądrości” w instytucję usługową, w coraz mniejszym stopniu autonomiczną (coś za coś?).

W tym kontekście warto przytoczyć kilka uwag Richarda Wintera, które dobrze wpisują się w powyższe rozważania. Píše on jednoznacznie:

współczesny uniwersytet jest związany w sposób nieunikniony z politycznymi i ekonomicznymi nośnikami kapitalizmu, które kwestionują edukacyjne i akademickie wartości i podporządkowują je formom i priorytetom – zorientowanej na rynek – produkcji¹¹.

Dla R. Wintera nie ulega wątpliwości, że edukacja wyższa podlega współcześnie intensywnej i bezwzględnej „industrializacji”, która – jak to ujmuje – nie jest bynajmniej konsekwencją dążenia do narzucania jakichkolwiek „dogmatów politycznych”, stanowi ona (po prostu) wyraz „logiki kapitalizmu”. Przywoływany teoretyk wyprowadza ową logikę z historii, nieuchronnych zmian w procesie produkcji i pracy na przestrzeni wieków. Na wstępie przywołuje dawnych rzemieślników, którzy „posiadali unikatową wiedzę”, a także „znali metody i procedury wytwarzania” (niekiedy były one nawet ich tajemnicą). Industrializacja spowodowała narzucenie ścisłej kontroli nad produkcją, a to poprzez kolejne podziały procesu pracy/wytwarzania na coraz prostsze etapy (przy czym żaden pracownik nie posiadał już możliwości objęcia „całego procesu”). Wszelkie decyzje na temat produkcji były podejmowane ogólnie (przez wyspecjalizowanych menadżerów), jej celem nie było już przy tym zaspokajanie ludzkich potrzeb, lecz przynoszenie zysku. Zdaniem R. Wintera, podobnemu procesowi podlega obecnie edukacja wyższa, co wykazuje na przykładzie Wielkiej Brytanii, gdzie rząd narzuca uniwersytetom ideę wykształcenia opartego na kompetencjach, definiowanych przez komisje złożone głównie przez przedstawicieli wielkich firm i biznesu. Jednocześnie wiele ważnych inicjatyw w zakresie edukacji wyższej w tym kraju nie posiada swojego źródła – jak należałoby oczekiwać – w ministerstwie edukacji, lecz w ministerstwie zatrudnienia (Department of Employment), co – jak ujmuje to R. Winter – „oczywiście może służyć jako potwierdzenie najgorszych podejrzeń akademików, że jedynym i to oficjalnym celem edukacji jest przygotowanie siły roboczej” (politycy brytyjscy zresztą nie ukrywają, że celem edukacji wyższej jest „przyczynianie się do wzrostu ekonomicznego poprzez promowanie konkurencyjnego, wydajnego i elastycznego rynku pracy”)¹². Podobna sytuacja

⁹ A.R. Welch, *All Change? The professoriate in uncertain times*, „Higher Education” 1997, nr 34, s. 299.

¹⁰ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby...*, s. 130–131.

¹¹ R. Winter, *The University of Life plc: the „Industrialization” of Higher Education?*, [w:] *Academic Work*, ed. J. Smyth, Buckingham 1995, s. 129.

¹² Por. R. Winter, *The University of Life...*, s. 130.

występuje w edukacji amerykańskiej. Stała się ona – jak ujmują to A. Levine – w ostatnich dekadach „szybko rozwijającym się przemysłem”, który rząd pragnie „regulować” i „kontrolować”, któremu stawia trudne pytania na temat „kosztów” i „efektywności” (i któremu zarzuca się „niską produktywność”). Rząd „próbuję podejmować decyzje, które kiedyś były wyłączną prerogatywą władz uczelni”. Wywiera też ogromną presję w dziedzinie zwiększenia liczby absolwentów (co postrzegane jest jako synonim postępu) oraz w sferze nauczania, gdzie występuje przejście z – typowej dla przeszłości – orientacji na „proces” na orientację na „rezultaty”¹³.

W konsekwencji takiego podejścia, nauczyciel akademicki przestaje być „mistrzem” czy „mędrcem”, zostaje zredukowany do „tutora”, czy wręcz prostego „przekaznika” (pasa transmisyjnego) pożądanej wiedzy i kompetencji. W takiej sytuacji profesor traci kontrolę nad celami, sposobami i ewaluacją kształcenia – wszystko to staje się domeną pracodawcy i ogólnouniwersyteckich (a czasem i zewnętrznych) „procedur jakości kształcenia”. Jednocześnie daleko idąca decentralizacja edukacji akademickiej i przeniesienie punktu ciężkości w zakresie „wyborów” na studentów, konstruujących własne akademickie biografie (co – dodam od siebie – jest bez wątpienia z wielu względów bardzo korzystne) znosi odpowiedzialność profesorów za tożsamość absolwenta. Ich kontakt ze studentem jest coraz bardziej fragmentaryczny. Jak pisze R. Winter, akademicy po prostu uprzystępniają studentom „fragment ekspertyzy w ramach skomputeryzowanego systemu opcji” (niczym pracownik na linii produkcji). Typowy dla przeszłości „ogólny autorytet indywidualnego edukatora” przestaje istnieć; profesor jest już jedynie „dostarczycielem towaru w ramach «supermarketu wiedzy», który może, ale nie musi być wybrany przez studenta-klienta”. Główną rolę w takim systemie odgrywać zaczynają „akademy menadżerowie”, których zadaniem jest optymalne zaprojektowanie całego systemu, oraz „akademy doradcy”, którzy kierują („właściwymi”) wyborami studentów. Wszystko to służy rynkowi, który zgłasza zapotrzebowanie na określony typ absolwenta i jasno precyzuje swoje żądania w zakresie wiedzy, której produkcji oczekuje od akademików. W ten sposób, jak dalej (w pesymistycznym i przesyconym determinizmem ekonomicznym klimacie) kontynuuje R. Winter, rynek narzuca uniwersytetowi swoje priorytety, a „działania i ludzie są rekonstruowani w kategoriach restryktywnej logiki zysku”. Zgodnie z logiką rynku, relacje między nauczycielem, studentem i programem nauczania są rekonstruowane w relacje między producentem, konsumentem i towarem. Po pierwsze, wiedza jest zapakowana w gotowe i łatwe do przyswojenia „paczki” czy „pigulki”. Po drugie, edukacja wyższa upowszechnia głównie taką wiedzę i kompetencje, które posiadają wartość rynkową i dzięki temu mogą stać się dla studenta „kredencjałem”¹⁴. Uniwersytet więc (powtórzmy raz jeszcze) „sprzedaje” rynkowi grupy absolwentów, którzy zredukowani są do posiadanych przez siebie kwalifikacji.

Przytoczone wyżej poglądy, choć zdają się być skrajne i nazbyt pesymistyczne, nie są niczym niezwykłym we współczesnych dyskusjach na temat społecznej sytuacji uniwersytetu. Oto Sheila Slaughter i Larry L. Leslie w książce pt. *Academic capitalism* („Kapitalizm akademicki”) eksponują fakt, iż przez całą rewolucję industrialną akademicy w różnych krajach potrafili w znacznym stopniu obronić się przed zasadami gospodarki rynkowej. W zamian za „neutralne” działanie na rzecz dobra publicznego posiadali względną niezależność (zarówno od rządów, jak i od rynku), nie dążyli do zysku, a ich

¹³ A. Levine, *How the Academic Profession is Changing*, „Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences”, Fall 1997, s. 38.

¹⁴ Tamże, s. 133–136.

działania cechował w dużej mierze idealizm. Sytuacja radykalnie zmieniła się w latach osiemdziesiątych XX wieku, kiedy to w większości krajów zakwestionowano wiele z dawnych przywilejów akademickich – profesorowie zaczęli być traktowani jak pracownicy innych sfer, a uniwersytet jak inne przedsiębiorstwa. Wówczas to uniwersytety zostały w bezwzględny sposób włączone w realizację „idei rozwoju ekonomicznego”, stały się częścią gospodarki rynkowej, a głównym kryterium szacowania ich wartości stała się „konkurencyjność”. W wielu krajach nastąpiło przy tym obcięcie funduszy rządowych dla uniwersytetów, przez co zmuszone były one poszukiwać źródeł finansowania w wielkim biznesie¹⁵. Trzeba dodać, że skutkiem takiej sytuacji było radykalne zmniejszenie stopnia autonomii edukacji wyższej, sponsorzy mają bowiem zupełnie odmienne – w porównaniu z tradycją akademicką w tym zakresie – motywacje, priorytety i oczekiwania wobec badań i ich rezultatów. W konsekwencji próbują oni wpływać zarówno na strukturę i metodologię badań, jak i na interpretację rezultatów oraz sposób ich upowszechniania. Niekiedy przy tym ingerencja taka jest „bardzo inwazyjna”¹⁶ (w tym kontekście R. Winter wzywa do powrotu do takiego modelu, w którym profesor sam w sobie i jedynie on byłby odpowiedzialny za cały proces badawczy: od wyboru problemów i metod do interpretacji rezultatów¹⁷).

Konkurujące ze sobą o fundusze i granty placówki zarządzane są w coraz większym stopniu w sposób menadżerski. Globalna konkurencja na rynkach światowych spowodowała, iż na przykład w Stanach Zjednoczonych powstały wielkie centra przemysłowo-universyteckie, a działalność edukacji wyższej w Wielkiej Brytanii opiera się w dużej mierze na projektach uniwersytecko-przemysłowo-rządowych. Występuje przy tym radykalny wzrost komercjalizacji badań. S. Slaughter i L.L. Leslie podają w tym kontekście przykład biologii, która jeszcze w dekadzie lat siedemdziesiątych była postrzegana głównie jako nauka podstawowa, a większość badań miało charakter „nie-stosowany”. W ostatnim okresie sytuacja zasadnicza zmieniła się, a to wskutek inwestycji w sektor akademicki ze strony wielkich korporacji, poszukujących atrakcyjnych rozwiązań i produktów (tym też tłumaczy się gwałtowny rozwój biologii molekularnej – klucza do biotechnologii)¹⁸.

Pisząc o debacie na temat komercjalizacji edukacji wyższej, trudno nie wspomnieć o poglądach Patrici J. Gumpert. Utrzymuje ona, iż w ciągu ostatniego ćwierćwiecza nastąpiło stopniowe przekształcenie charakteru placówek edukacji wyższej w Stanach Zjednoczonych: z instytucji o charakterze społecznym w instytucje o charakterze komercyjno-przemysłowym. Wszelkie reformy edukacji wyższej (i kontrola nad jej przebiegiem) mają swoje źródło poza uniwersytetem, a jej inicjatorami są politycy i ekonomiści. Reformy te przebiegają przy tym – zdaniem P. Gumpert – pod hasłem: „zwiększyć dostęp, zwiększyć jakość, zmniejszyć koszty”¹⁹. W debatach nad funkcjonowaniem uniwersytetu coraz częściej wykorzystuje się metaforę produkcji oraz konkurencyjności. Imperatywy ekonomiczne zmuszają uniwersytety do podejmowania – wyznaczonych przez rynek – krótkoterminowych zadań i celów, zwykle kosztem długoterminowych („pokoleniowych”) interesów nauki i edukacji. Nacisk na efektywność i plastyczność

¹⁵ S. Slaughter, L.L. Leslie, *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore and London 1997, s. 4–5.

¹⁶ M. Tight, So, *What is Academic...*, s. 117.

¹⁷ R. Winter, *The University of Life...*, s. 134.

¹⁸ S. Slaughter, L.L. Leslie, *Academic Capitalism...*, s. 1–2, 6, 8–9, 14–15.

¹⁹ P.J. Gumpert, *Academic restructuring...*, s. 68–69.

(w reagowaniu na potrzeby zewnętrzne – zwykle ekonomiczno-rynkowe) spowodował erozję jego funkcji intelektualnych; w szczególności zakwestionowany został ten jego tradycyjny cel, jakim było poszukiwanie wiedzy i prawdy. W takiej perspektywie edukację wyższą postrzega się jako przemysł, a uniwersytety jako firmy, których celem jest wytwarzanie i sprzedawanie dóbr i usług, kształcenie siły roboczej, przyczynianie się do rozwoju ekonomicznego, prowadzenie użytkowych badań. Zasady konkurencji rynkowej wymagają optymalnego zarządzania, którego celem jest przekształcenie placówek edukacji wyższej w instytucje wydajne i elastyczne – dla uzyskania maksymalizacji zysków i satysfakcji konsumentów. W takim ujęciu, brak sukcesów w dziedzinie adaptacji do zewnętrznych (rynkowych) potrzeb powoduje, iż samo istnienie placówki edukacji wyższej traci sens²⁰. Warto w tym miejscu dodać, że – przynajmniej w opinii G. Rhodessa – w krajach Europy opisywane zjawisko ma mniejszy zasięg niż w Stanach Zjednoczonych, na Starym Kontynencie występuje bowiem silne przywiązanie profesorów do „tradycyjnych sposobów działania i funkcji akademickich”. Zdaniem tego autora, w wielu przypadkach europejscy profesorowie przeciwstawiali się tym wysiłkom rządowym, które skierowane były na reorganizację programów nauczania – tak aby w większym stopniu odpowiadały one obecnemu rynkowi pracy. Wysiłki te określano pejoratywnie mianem „uzawodowienia” (*vocationalization*). „Jako całość europejscy akademicy są [...] konserwatywni w sferze eksperymentów dokonywanych na programach [...] i aktywnie opierają się im poprzez pewne profesjonalne mechanizmy samoregulacji”. Jednocześnie, według G. Rhodessa, kryteria przyjmowane przez akademików (w Europie) do ewaluowania własnej pracy nie uwzględniają ani „reaktywności na rynek”, ani innych „pozaakademickich presji”²¹ (wydaje się – analizując sytuację choćby w Wielkiej Brytanii – że tego typu optymistyczne wnioski nie do końca są uzasadnione).

Krytycy eksponują inną jeszcze konsekwencję komercjalizacji uniwersytetów. Związana jest ona z upadkiem znaczenia badań podstawowych, w porównaniu ze stosowanymi, jak również z rosnącą rywalizacją poszczególnych dyscyplin naukowych o zewnętrzne fundusze. Jak pisze Martin, w przeszłości istniało przekonanie, że badania podstawowe są bardziej prestiżowe niż stosowane. Te pierwsze miały „symbolizować niezależność [uniwersytetu] od czynników zewnętrznych”, te drugie natomiast są rezultatem nieuchronnego kompromisu między zainteresowaniami akademika a zapotrzebowaniem zgłaszanym ze strony różnych grup społecznych²². W przeszłości „akademickim dogmatem było przekonanie, że misją Akademii jest poszukiwanie wiedzy – jako celu samego w sobie”. „Pozycja uniwersytetu i pozycja partykularnego badacza nie była [...] determinowana przez bezpośrednią użyteczność uzyskiwanych wyników badań, lecz przez wkład w zrozumienie ludzkości i natury oraz uzyskanie prawdy o nich”²³. Współcześnie sytuacja w tym zakresie zmieniła się zasadniczo – na korzyść nauk stosowanych, a to z uwagi na fakt, iż to one właśnie w większym stopniu przyczyniają

²⁰ Tamże, s. 70–71.

²¹ G. Rhoades, *Higher Education in a Consumer Society*, „Journal of Higher Education” 1987, nr 1, s. 14.

²² B. Martin, *Tied Knowledge: Power in Higher Education*, <http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/pubs/98tk/>

²³ R.H. Brown, R. Clignet, *Democracy and Capitalism in the Academy: the Commercialization of American Higher Education*, [w:] R.H. Brown, J.D. Schubert, *Knowledge and Power in Higher Education*, New York–London 2000, s. 38.

się do rozwoju ekonomicznego²⁴. Jak piszą w tym kontekście R.H. Brown i R. Clignet, „krótkoterminowe presje na uniwersytet spowodowały upadek badań podstawowych – na rzecz stosowanych”²⁵.

Jednocześnie, w sytuacji gdy każda dyscyplina (czy wydział na uniwersytecie) wchodzi „na rynek z własną ofertą”, a „oferta wydziałów humanistycznych jest mniej konkurencyjna”, wówczas „następuje upadek znaczenia tych nauk”²⁶. Badania amerykańskie wykazują, że w ostatnim okresie nastąpiła zmiana parytetów w zakresie finansowania poszczególnych dyscyplin zarówno ze strony rządów, jak i władz poszczególnych uniwersytetów. Owo przemieszczenie środków wynikało z bezwzględnego oszacowania ich „potencjalnej konkurencyjności”; w ten sposób zyskały – jak piszą S. Slaughter i L.L. Leslie – niektóre subdyscypliny nauk fizycznych i biologii, inżynieria, zarządzanie i prawo, z kolei nauki humanistyczne i społeczne oraz pedagogika utraciły fundusze²⁷.

W tym kontekście J. Huer pisze ironicznie (jednak w tonacji nie pozbawionej uzasadnionego dramatyzmu), iż w sytuacji ograniczenia finansowania nauk, które wytwarzają wiedzę „społecznie bezużyteczną” narasta groźba zakwestionowania ich istnienia samego w sobie. Widzi on na przykład możliwość „całkowitego zniknięcia socjologii i filozofii – jako pozostających w opozycji do chemii lub księgowości”. „Nie spowoduje to w praktyce żadnych społecznych konsekwencji za wyjątkiem tych, które bezpośrednio dotkną filozofów i socjologów samych w sobie”²⁸ (kogo bowiem obchodzi dzisiaj sens życia i wszechświata, powiedzcie nam raczej, jak zwiększyć wydajność w zakresie produkcji mączki ziemniaczanej). Podobne stanowisko zajmuje A.R. Welch, omawiający sytuację w szkolnictwie wyższym w Wielkiej Brytanii, który twierdzi, iż w kraju tym „występuje rosące zagrożenie dla akademików z nauk społecznych i humanistycznych, którzy (w przeciwieństwie do tych np. z zarządzania) nie mają możliwości kumulowania zysku” – więcej nawet – istnieje wręcz egzystencjalne zagrożenie dla „katedr, wydziałów, a nawet całych uniwersytetów, które mają trudności w sferze urzeczywistniania kryteriów ekonomicznej użyteczności”²⁹.

Opisane powyżej zmiany funkcji uniwersytetów następują poprzez trojaki rodzaj mechanizmów:

a) akademicki menedżeryzm

Polega on na wspomnianej już zmianie w stylu kierowania uniwersytetem: coraz mniejszą rolę odgrywają profesorowie/intelektualiści, coraz większą typowi menadżerowie, którzy – nie mając z nauką i nauczaniem nic wspólnego – wyznaczają jednak tym pierwszym cele i zadania, rozważają „aktywa” i „pasywa”, przewidują „koszty” i „korzyści”, zwiększają efektywność i plastyczność, „określają warunki”, „korygują niedostosowania”. Uważają oni, iż przetrwanie uniwersytetu jako instytucji zależy od jego zdolności do optymalnych odpowiedzi na dynamiczne (zmiennie) bodźce środowiskowe. Celem menadżerów staje się „monitorowanie” relacji między uniwersytetem

²⁴ M. Tight, So, *What is Academic...*, s. 117.

²⁵ R.H. Brown, R. Clignet, *Democracy and Capitalism in the Academy...*, s. 38.

²⁶ A. Wolfe, *The Feudal Culture of the Postmodern University*, „The Wilson Quarterly” 1996, nr 1, s. 1, 3–5, 6.

²⁷ S. Slaughter, L.L. Leslie, *Academic Capitalism...*, s. 1–15.

²⁸ J. Huer, *Tenure for Socrates. A Study in the Betrayal of the Academic Professor*, New York 1991, s. 13.

²⁹ A.R. Welch, *All Change? The professoriate in uncertain times*, „Higher Education” 1997, nr 34, s. 300.

a środowiskiem zewnętrznym oraz kształtowanie organizacyjnej plastyczności uniwersytetu, tak aby nie wypadł on z „gry” w sytuacji zmiany warunków (oczekiwań), a także wytwarzanie takiego „produktu edukacyjnego”, który może być sprzedany po jak najwyższej cenie. Profesorowie, badacze i nauczyciele akademicy są postrzegani przez menadżerów w kategoriach „kalkulatywnych” (wyłącznie jako wydajnych pracowników); uważa się, że można ich „motywować” poprzez bodźce i sankcje³⁰.

b) akademicki konsumeryzm

Zasada racjonalności ekonomicznej, według której powinien funkcjonować współczesny uniwersytet, ma ogromny wpływ na jego życie codzienne. Oto bowiem dyplomy akademickie, kursy i kredyty nie posiadają już wartości same w sobie, jako symbole wiedzy i wykształcenia; są one po prostu sprzedawane tak, jak każdy inny towar. Akademickie usługi w sferze kształcenia/nauczania oraz wytwarzania wiedzy są określone poprzez relacje popytu i podaży, a studenci i ich rodzice, administracja lokalna i rządowa, jak również placówki składające zamówienia na określone badania są traktowane wyłącznie jako klienci/konsumenci (którzy – jak ujmuje to G. Rhodes – „mają zarówno prawo do żądania określonych produktów i wyboru spośród nich, jak i prawo do ewaluowania producenta”³¹). Edukacja wyższa nie jest postrzegana w kategoriach „intelektualnych”, lecz „użytkowych”. P.J. Gumpport stwierdza ironicznie: „zakup usług edukacyjnych odbywa się na takich samych zasadach, jak zakup samochodu”. Sami studenci nie traktują już swojego pobytu na uniwersytecie w kategoriach przynależności do społeczności akademickiej, lecz coraz częściej traktują go jak pobyt w ogromnym domu towarowym. Istotą studiów i studiowania nie jest już dążenie do rozwoju osobowości, zdobycia wiedzy, rozszerzenia horyzontów intelektualnych czy nawiązywania całonocnych przyjaźni. Pobyt na uniwersytecie nabiera charakteru „akademickiej biznesowej transakcji”, w której to niemal wyłącznie oczekiwania studenta/konsumenta w zakresie uzyskiwania usług edukacyjnych oraz prawa rynku wyznaczają zakres przekazywanej wiedzy i kwalifikacji. Dodam od siebie, że w przeszłości struktura programów nauczania i zakres wiedzy oraz kompetencji wynikały zwykle z (arbitralnie narzucanych) kryteriów „profesorskich” – to akademicy określali, co jest częścią „kanonu”, co powinien wiedzieć i umieć absolwent, aby mógł być uznany za człowieka wykształconego. Dziś wiedza akademicka coraz częściej dzielona jest na „użyteczną” (którą można wykorzystać na rynku pracy) i „zbyteczną” (zwykle „ogólną”, która nie może być wykorzystana w praktyce zawodowej). W ten sposób – aby powrócić do rozważań P.J. Gumpport – to gust konsumenta i oczekiwania rynku pracy decydują o programach nauczania, kursach i profilu absolwenta. Ponieważ jednak owe „zewnętrzne” czynniki są zmienne, uniwersytet funkcjonuje w warunkach „niestabilności”, w konsekwencji dąży do pozostawiania w stanie nieustannej gotowości do natychmiastowej reakcji na nowe oczekiwania, działa „krótkoterminowo”. Nieodwracalnym zjawiskiem jest tu jednak utrata znaczenia przez dawne akademickie tradycje i idee³². W takiej sytuacji przestają być istotne takie tradycyjne (społeczne) funkcje uniwersytetów, jak kultywowanie tradycji edukacyjnych, zachowanie dziedzictwa kulturowego, kształtowanie tożsamości jednostek (postaw obywatelskich, charakterów i umysłów), orientacja na wiedzę jako wartość samą w sobie.

³⁰ P.J. Gumpport, *Academic restructuring...*, s. 72–73, 76.

³¹ G. Rhoades, *Higher Education...*, s. 9.

³² P.J. Gumpport, *Academic restructuring...*

W konkluzji P.J. Gumpert stwierdza z pełnym przekonaniem: funkcja ekonomiczna uniwersytetu z powodzeniem wypiera jego funkcję socjalizacyjną³³.

c) akademicka re-stratyfikacja

W nowych warunkach funkcjonowania uniwersytetów zachwiana zostaje dawna „hierarchia akademicka”. Nowym kryterium szacowania przedmiotów i kursów, zakładów, katedr i wydziałów, a także poszczególnych osób („personelu akademickiego”) staje się „wartość użyteczna i rynkowa wartość wymienna partykularnych form wiedzy, którą są oni w stanie wytworzyć” (problem ten jest szeroko rozwinięty w innym rozdziale tej książki)³⁴.

W kontekście omówionych wyżej zjawisk i procesów J. Enders³⁵ wyróżnia cztery możliwe scenariusze przyszłości „profesoriatu”. Pierwszy scenariusz jest optymistyczny (dodam, iż jest on mało prawdopodobny, ponieważ wymaga odwrócenia istniejących inwazyjnych trendów). Zakłada on, iż typowa dla współczesnego społeczeństwa orientacja na naukę zwiększy znaczenie profesji akademickiej, która nie tylko będzie źródłem wiedzy i kompetencji, ale także będzie służyć jako „model dla racjonalnego i obiektywnego dyskursu na rzecz ekspertyz o wysokiej jakości”. Akademików postrzega się w tym kontekście jako źródło profesjonalnego kształcenia, socjalizowania i selekcjonowania innych profesjonalistów, jako ekspertów i wytwórców wiedzy.

Drugi scenariusz jest pesymistyczny. Oto bowiem profesja akademicka utraci swoją kluczową pozycję (w zakresie przywilejów i władzy), i to nawet na płaszczyźnie edukacji wyższej samej w sobie – na rzecz menadżerów, innych instytucji społecznych i rządów państw. Różnorodne „zewnątrzne presje” doprowadzą do „defprofesjonalizacji”, „biurokratyzacji” i „marginalizacji” profesorów. Nastąpi upadek tradycyjnego profesoriatu, wystąpi też zjawisko „rozczarowania akademików swoją własną misją”, a także rezygnacja z tradycyjnych wartości i norm, które cechowały profesję akademicką. W tym przypadku akademicy postrzegani będą jedynie jako „instytucjonalne źródło, dostarczające mniej lub bardziej efektywne usługi”.

Scenariusz trzeci („katastroficzny”) zakłada rosnącą marginalizację uniwersytetu jako instytucji społecznej. Profesorowie staną się „antykami”, a inne instytucje będą lepiej (niż edukacja wyższa) służyć tym podstawowym potrzebom społecznym, jakimi są wytwarzanie nowej wiedzy i kształcenie młodej generacji.

Wreszcie scenariusz czwarty przewiduje, iż tradycyjny typ uniwersytetu zostanie przekształcony zgodnie z wymogami postindustrialnego czy postmodernistycznego społeczeństwa. Dawne role pełnione przez akademików staną się przestarzałe. Akademicy przestaną funkcjonować jako „legislatorzy tradycyjnej akademickiej kultury i wiedzy”, ograniczą się do interpretowania prawdy jako pojęcia relatywnego. Badania będą organizowane w sposób niehierarchiczny, pluralistyczny, transdyscyplinarny, będą stanowiły reakcje na „impulsy społeczne”. Kluczowymi pojęciami staną się w tym kontekście: relatywizm, multiprofesjonalizm, plastyczność, wystąpi też erozja tradycyjnej autorytatywnej wiedzy („scenariusz ten niektórzy z nas witają z entuzjazmem, inni postrzegają jako «zmorę nocną»”)³⁶. I wydaje mi się, że ten scenariusz jest najbardziej prawdopodobny.

³³ Tamże, s. 75.

³⁴ Tamże, s. 81.

³⁵ J. Enders, *Crisis? What crisis? The academic profession in the „knowledge” society*, „Higher Education” 1999, nr 38.

³⁶ P.J. Gumpert, *Academic restructuring...*, s. 75–76.