

Łukasz Stankiewicz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

E-MAIL: lukasz_stankiewicz@yahoo.com

Polska debata publiczna i odczarowanie akademii – o zmianach w społecznej percepcji uniwersytetu w ostatnich trzech dekadach (CZĘŚĆ I)

STRESZCZENIE

Polski uniwersytet jest w ostatnim czasie przedmiotem wielu publicznych kontrowersji. Dotąd niezakończona publiczna debata wokół reformy systemu szkolnictwa wyższego i nauki z roku 2011 zmienia sposób, w jaki zarówno akademicy, jak i inne grupy społeczne, myślą i mówią o uniwersytecie. Celem tego artykułu będzie podsumowanie badań własnych dotyczących obecności, w ostatnich trzech dekadach, krytycznych wobec akademii dyskursów w mediach masowych oraz próba ich interpretacji za pomocą instytucjonalnej teorii organizacji. Obecna sytuacja uniwersytetu jest uznawana za przejaw kryzysu legitymizacji, towarzyszącego blisko ze sobą powiązanym zmianom w zakresie demografii, struktury finansowania, stosunków pomiędzy akademią i państwem i wewnętrznych stosunków pomiędzy aktorami operującymi w sektorze. Sumarycznym efektem tych zmian jest przejście uniwersytetu z obszaru organizacji opartych na autorytecie, do obszaru organizacji technicznych – operujących w oparciu o racjonalną kalkulację dotyczącą przydatności ich produktów i usług. Zmiana ta, chociaż pozostaje w sprzeczności z humanistycznym dyskursem na temat uniwersytetu, posiada wiele historycznych precedensów i jest wyrazem rosnącego znaczenia działalności akademickiej, zarówno w jej wymiarze edukacyjnym, jak i wiedzotwórczym.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, dyskurs, debata publiczna.

W ciągu ostatniej dekady polskie uniwersytety stały się przedmiotem bezprecedensowej uwagi mediów masowych. O ile w latach dziewięćdziesiątych trudno byłoby, poza sporadycznymi narzekaniami akademików na spadające finansowanie, znaleźć w prasie jakiegokolwiek informacje o zmieniającym się losie uniwersytetów, to, poczynając od roku 2008, ilość artykułów traktujących o akademickich „problemach” czy „patologiach” uległa zwielokrotnieniu. Czynnikiem wyzwalającym tę zmianę były przygotowania do reformy minister Barbary Kudryckiej, podczas których doszło do szerokiej, angażującej wielu aktorów, i nadal niezakończonych debaty nad przyszłością szkolnictwa wyższego.

Publiczna debata na temat uniwersytetów (w której wiele mówi się też o ich mniej prestiżowych krewnych – niepublicznych i zawodowych szkołach wyższych) towarzyszy rozległym zmianom w zewnętrznych warunkach ich funkcjonowania. Najpoważniejszą z tych ostatnich jest niż demograficzny, podważający zasadność istnienia systemu w jego dotychczasowej, przystosowanej do gwałtownego rozwoju, formie. W setkach artykułów (tylko w 2009 roku opublikowano ich w „Gazecie Wyborczej” więcej, niż w całych latach dziewięćdziesiątych, Stankiewicz, 2015a), zawierających wypowiedzi ekspertów i przedstawicieli ministerstwa, studentów, rektorów i zwykłych pracowników akademickich, widać jednak świadomość następowania innej, być może poważniejszej, transformacji. Dotyczy ona nie tyle tego, jaka instytucjonalna forma szkół wyższych może przetrwać, ale również jak mają się układać przyszłe stosunki akademii i otaczającego ją społeczeństwa. Jest to pierwsza dyskusja pomiędzy uniwersytetami, zmienionymi przez dekady umasowienia, liberalizacji oraz cięć budżetowych, i demokratycznymi publicznościami, które w tym samym czasie przeszły równie dogłębną transformację. Obie strony – których stosunki aż do końca pierwszej dekady XXI wieku kontrolowane były głównie przez (umierający teraz z powodu braku studentów) wolny rynek usług edukacyjnych – muszą znaleźć języki i modele pozwalające zrozumieć, czym stał się uniwersytet w długim okresie, gdy był poświęcony raczej wzrostowi niż refleksji, i czego może od niego chcieć nie mniej odmienione społeczeństwo.

Negocjacja ta, dokonująca się głównie pomiędzy akademią, państwem i klasą średnią, nie jest łatwa do analizy, ponieważ wyraża się w języku teorii i założeń, do których my sami, jako pracownicy uniwersytetów, bywamy bardzo przywiązani. Analizę utrudnia też fakt, że jest to wymiana zdań prześiąknięta emocjami. Zarówno akademicy, ich studenci, jak i publicyści i eksperci dają w swoich wypowiedziach upust złości na instytucje i mechanizmy, czy wrogości wobec innych społecznych aktorów lub własnej niemożności do zmiany struktur, w ramach których funkcjonują.

Artykuł ten zbiera w sobie i podsumowuje badania własne¹, dotyczące debaty nad przyszłością uniwersytetu. Jego celem jest próba znalezienia punktu leżącego „ponad” czy „obok” pola debaty, tak by możliwe było spoj-

¹ Niniejszy artykuł jest częściowo oparty na wynikach pracy doktorskiej pt: *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2009*, napisanej pod przewodnictwem prof. dr hab. Tomasza Szukdlarka i obronionej w lutym 2014 na Uniwersytecie Gdańskim (Stankiewicz, 2016), a także na materiale uzyskanym dzięki pracy w projekcie „Urządzenie uniwersytetu”, prowadzonym przez dr hab. Helenę Ostrowicką z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (<http://dyskurs.ukw.edu.pl/>).

rzenie na jej treść trzeźwym okiem. Narzędziami, które mają umożliwić autorowi nabranie tego dystansu, są teoretyczne i historyczne rekonstrukcje dotyczące uniwersytetu. Zastosowanie ich pozwala na odtworzenie tego, jakie znane z historii uniwersytetu mechanizmy jesteśmy w stanie rozpoznać w rozgrywającym się konflikcie, i jakie teorie pozwolą nam w możliwie najbardziej neutralny sposób ująć proces społecznej debaty pomiędzy uniwersytetem i jego społecznym otoczeniem. Dzięki analizie historycznej i zastosowaniu pojęć zaczerpniętych z instytucjonalnej teorii organizacji, możliwe staje się zrozumienie procesu debaty jako próby sformułowania nowej „umowy społecznej” pomiędzy uniwersytetem – którego wpływ na codzienne życie większości populacji znacznie wzrósł w wyniku umasowienia i który jest współcześnie uznawany za znaczący element „gospodarki wiedzy” – a liberalnym państwem i klasą średnią, bytami społecznymi, z którymi polska akademia nie miała wcześniej do czynienia.

Empiryczna część artykułu oparta jest na analizie materiałów prasowych – w szczególności (dotyczących uniwersytetu) artykułów z „Gazety Wyborczej” i jej wydań lokalnych, od czasu jej powstania do końca 2014 roku. Do materiałów tych zastosowano procedury badawcze sytuujące się w ramach Krytycznej Analizy Dyskursu (Fairclough, 2001) i poddano interpretacji przy użyciu pojęć zaczerpniętych z instytucjonalnej teorii organizacji, teorii legitymizacji społecznej i teorii Pierre’a Bourdieu.

Artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza z nich zawiera opis historycznych interakcji pomiędzy światem akademickim i społeczeństwem, obejmujący osobną sekcję opis specyficznych dla naszego regionu form zakorzenienia uniwersytetów w świecie społecznym, a także informacje na temat wykorzystywanej przeze mnie ramy teoretycznej. Druga część artykułu dotyczy przemian w sposobach funkcjonowania polskiego uniwersytetu po roku 1989 i wyników badań nad publiczną debatą dotyczącą przyszłości systemu szkolnictwa wyższego i nauki.

Uniwersytety i ich otoczenie społeczne

Uniwersytety, od samych swoich narodzin, były organizacjami podzielonymi pomiędzy zewnętrzne zobowiązania, których realizacja gwarantowała ich fizyczne trwanie, i wewnętrzną ambicję do przekazywania kolejnym pokoleniom, analizowania i poszerzania pola prawdziwej wiedzy. Ta dwoistość ich natury, jej rozciągnięcie pomiędzy społeczną funkcją i autonomiczną misją oraz stałe zabiegi, konieczne, by nie popaść w jedną z dwóch skrajności – jałowej autarkii lub całkowitej zależności od władz tego świata – jest głównym wątkiem i siłą napędową ich historii. Perypetie uniwersytetu,

jego stałe mocowanie się ze sprzecznością, na której jest ufundowany, miały szansę rozgrywać się dłużej, niż historia wszystkich prawie innych instytucji zachodniej Europy. Słowaami Clarka Kerra:

Mniej więcej osiemdziesiąt pięć instytucji świata zachodniego, które istniały w roku 1520, funkcjonuje nadal w zbliżonej formie i spełniając podobne zadania. Te instytucje to Kościół katolicki, parlamenty wyspy Man, Islandii i Wielkiej Brytanii, kilka szwajcarskich kantonów i siedemdziesiąt uniwersytetów. W tym czasie przeminęła władza królów, panowie ze swoimi wasalami, gildie i ich monopole. Uniwersytety natomiast nadal trwają w tych samych miejscach co kiedyś, korzystając w części z tych samych budynków, w których profesorowie i studenci robią podobne rzeczy, i które są zarządzane w podobny sposób (Kerr, 2001, s. 115, za: Stankiewicz, 2016).

Długie trwanie instytucji akademickich wystawiało je na społeczne warunki tak rozmaite, że – wiele już razy – „by wszystko pozostało tak, jak jest, wszystko [musiało] się zmienić” (Lampedusa, 1988, s. 37). Zmiany te – wymiana protektorów, z kościoła na państwa późnych monarchii absolutnych lub wczesne (często przesiąknięte duchem autorytaryzmu) państwa narodowe, i z tychże, na współczesne państwa demokratycznego kapitalizmu – nie oszczędziły w ciągu ostatnich dwóch wieków żadnego z pokoleń akademickich pracowników, budząc w nich, wobec stałej konieczności walki o autonomię rdzenia ich instytucji, tęsknotę za „złotym wiekiem”, w którym konstytutywny dla ich instytucji konflikt miał zostać zawieszony. Nawet pobieżna historyczna analiza pokazuje jednak, że istnienie „złotego wieku” jest mitem – „tradycją wynalezioną” (Hobsbawm, 1983), zagrzewającą kolejne pokolenia do brania udziału w niemającym końca sporze. Co więcej, gdyby porównać ze sobą jakiegokolwiek dostępne nam parametry dotyczące działalności akademickiej, za „złoty wiek” należałoby uznać dzień dzisiejszy – w którym uniwersytety są potężniejsze, bardziej wpływowe, bogatsze i zdolne do wywierania większego wpływu na ludzkie losy, niż kiedykolwiek wcześniej.

Sprzeczność pomiędzy misją i społeczną funkcją akademii była znana już wykładowcom i studentom średniowiecznych *studii generale*. Te, z młodych jeszcze uniwersytetów, które stworzono w oparciu o, najbardziej powszechny w Europie, model paryski stanowiły w tym czasie pedagogiczne i ideologiczne zaplecze Kościoła katolickiego. W modelu bolońskim z kolei, szkołę zawodu dla mieszczan pragnących zostać lekarzami czy prawnikami. Kościół lub bogaci mieszczaństwo byli w stanie zapewnić szkołom wyższym środki finansowe, a także, co nie mniej ważne, ustabilizować status prawny wykładowców i (często pobierających nauki poza krajem urodzenia) studentów. Wymagania potężnych protektorów już wtedy kontrastowały z ambicjami

akademików. Wieki XI i XII stanowiły okres, w którym, w głównej mierze dzięki kontaktom ze światem islamu, zachodnia Europa odkryła na nowo dzieła starożytnej Grecji i Rzymu. Niewielka grupa, utrzymujących się dzięki nauczaniu osób, z ledwością mogła dokonać absorpcji i dopasowania do chrześcijańskich standardów myśli odziedziczonej po cywilizacjach antyku (Cobban, 1975). Praca średniowiecznych uczonych, podobnie jak współczesnych humanistów, pozostawała często w sprzeczności z wymaganiami utrzymującego ich społeczeństwa.

Jeśli jesteś prawdziwym uczonym, to zostawią cię na lodzie. Jeśli nie robisz pieniędzy, uznają cię za głupca i biedaka. W modzie są teraz przynoszące zysk przedmioty, takie jak medycyna i prawo, pracuje się tylko nad tym, czemu można przypisać wartość pieniężną

pisał Jan z Salisbury – XII-wieczny erudyta i absolwent Uniwersytetu Paryskiego (za: Cobban, 1975, s. 18).

Dominujący w średniowieczu model paryski zapewniał darmową naukę dla niezamożnych mężczyzn, których przeznaczeniem miała być kariera kościelna lub państwowa. W wiekach późniejszych – w czasie gdy uniwersytety dokonały zwrotu w kierunku humanizmu (Ridder-Symoens, 2003), z jego ideą wychowania jednostek wszechstronnych i kulturalnych – wykształcenie wyższe zaczęło zdobywać coraz większą popularność wśród wyższych warstw społecznych. O ile zachodnioeuropejski szlachcic XV czy wczesnego XVI wieku mógł jeszcze twierdzić, że:

wolałbym, żeby mój syn zawisł niż studiował. Dla syna dżentelmena właściwym jest wprawnie dmuchać w róg, być biegłym w polowaniu, potrafić wyszkolić sokoła i dobrze wyglądać nosząc go na ramieniu, [dodając, że – dop. Ł.S.] [s]tudiowanie zostawmy synom wieśniaków” (za: Hexter, 1950, s. 2),

o tyle rosnąca potęga miast, władzy królewskiej czy parlamentarnej, i generalnie ekonomiczna i polityczna centralizacja, jaka rozpoczęła się w tym okresie, sprawiła, że dążąca do zachowania swojej pozycji szlachta Wielkiej Brytanii czy Francji zaczęła wysyłać swoje dzieci na wyższe uczelnie, wypychając z nich biedotę (Hexter, 1950) i przyczyniając się do wystąpienia pierwszych epizodów społecznego przededukowania i inflacji dyplomów (Curtis, 1962). Z czasem połączenie jałowego humanistycznego pedantyzmu i średniowiecznej teologii, opierających się – dzięki uniwersyteckiej autonomii – przed wpływem powstających poza akademią nauk empirycznych, a także spadającego, po XVI- i XVII-wiecznym wzroście, popytu na wykształcenie (Wittrock, 2002), doprowadziła do najdłuższego z epizodów akademickiej

stagnacji. Gdyby nie wpływ powstających w XIX wieku państw narodowych, zapaść ta mogła doprowadzić do kresu instytucji akademickich.

Stagnacja nie była wynikiem niedoboru, ale raczej nadmiaru autonomii. Pochodzące z feudalnej renty dochody wiodących instytucji

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

Ten skostniały świat akademicki, opierający (poza kilkoma chlubnymi wyjątkami) swoje nauki na średniowiecznych wzorcach i służący legitymizacji społecznej pozycji swoich protektorów – to znaczy, poświęcony w swojej całości konserwacji tego, co jest raczej, niż wychodzeniu ku intelektualnej czy społecznej zmianie – został zmieciony przez bliźniacze siły oświecenia i nacjonalizmu.

Innowacje wieku XIX, z których najbardziej brzemienne w skutki było stworzenie przez Wilhelma von Humboldta nowego wzorca uniwersytetu badawczego, na nowo zakorzeniły w uniwersytetach misję poszerzania pola wiedzy (Wittrock, 2002) – tym razem w oparciu o nowe nurty nauk przyrodniczych i społecznych, a jednocześnie, czego konsekwencje odczuwamy do dziś, połączyły ich los z losem dwóch społecznych bytów wchodzących dopiero na europejską scenę – państwem narodowym i burżuazją. Powiązanie to uratowało uniwersytety przed całkowitym upadkiem – ustąpieniem pola pozbawionym autonomii i badawczych ambicji szkołom dla urzędników państwowych i inżynierów, na których opierał się ówczesny model francuski (Rüegg, 2004), czy nadal poświęconych legitymizacji społecznej pozycji „klasy próżniaczej” anglosaskim koledzom, wyżej ceniącym sport i „kształtowanie charakteru” swoich zamożnych klientów, niż pracę naukową (Thelin, 2004). Odrodzenie obu podstaw akademickiej działalności w modelu humboldtowskim wystawiło uniwersytety na te same sprzeczności, na które napotkaliśmy już w średniowieczu i o których zapomniano podczas sytej stagnacji renesansu. Dwie misje – tworzenie wiedzy i szkolenie jej przyszłych twórców – znów zaczęły stanowić rdzeń akademickiej działalności. Praca nad nimi niekoniecznie musiała być zgodna z interesami grup gwarantujących materialny status akademii – wolność akademicka i, częsta w burzliwym okresie,

jaki nastąpił po upadku Napoleona, polityczna aktywność profesorów nie była dobrze widziana przez autorytarnych władców pierwszej połowy XIX wieku (Rüegg, 2004), a specjalizacja wykładowców i ich ściśle teoretyczne zainteresowania nie gwarantowały satysfakcji szukającym raczej poprawy swojej pozycji zawodowej i społecznej, niż zdobycia wiedzy o wąskim naukowym poletku, studentów. Ambicja studentów, wymagania „ryнку pracy” i chęć władzy politycznej do kontrolowania kierunku badań, tak by był on zgodny z jej interesami, to czynniki z równą siłą oddziałujące w wieku XIX, co współcześnie.

Mimo że od ufundowania przez Humboldta Uniwersytetu Berlińskiego upłynęły ponad dwa stulecia, spór o to, co stanowi właściwe uzasadnienie dla akademickiej działalności, nie został dotąd rozwiązany. Co więcej, wraz z kresem *ancien régime* uległ on zaostrzeniu.

Są dwie przyczyny tego stanu rzeczy – obie powiązane z obiektywnym sukcesem instytucjonalnego wzorca, jakim był model humboldtowski, i powstałych w oparciu o niego współczesnych uniwersytetów.

Pierwszym z wymiarów tego sukcesu jest umasowienie szkolnictwa wyższego. W wyniku edukacyjnej rewolucji wieku XVI, stopień skolaryzacji na poziomie wyższym wzrósł w Europie Zachodniej do 2–3% (Stone, 1964), by w ciągu kolejnych dwóch wieków obniżyć się do około 1%. Stopniowy wzrost poziomu wykształcenia społeczeństw europejskich wieku XIX – w wyniku którego znów zawisło nad nimi widmo „głodnych docentów” i „doktoryzowanych proletariuszy” (O’Boyle, 1970; Rüegg, 2004), i jednocześnie stały rozwój systemu SW Stanów Zjednoczonych, podbijający poziom skolaryzacji na poziomie wyższym do 2% w roku 1870 (Cohen i Kiskier, 2010) i czyniący społeczeństwo USA najlepiej wykształconym na świecie (Goldin i Katz, 2009), ustąpiły w XX wieku globalnej edukacyjnej eksplozji. Pomiędzy początkami XX wieku a dniem obecnym liczba studentów wzrosła w wymiarze globalnym ponadtrzykrotnie (Foskett i Maringe, 2010; Schofer i Meyer, 2005). W efekcie od instytucji społecznej zajmującej się, jeszcze sto lat wcześniej, szkoleniem urzędniczych elit, członków wybranych profesji i przygotowywaniem nielicznych osób do pracy naukowej, zależy teraz każda mieszczkańska kariera, a nawet – w wyniku efektów pozycjonalnych i konkurencji o pracę (Stankiewicz, 2014, 2015b) – możliwość zdobycia miejsca w mniej wymagających zawodach. Nauczanie ponad połowy populacji zamiast 1 do 3%, które uniwersytety przyjmowały przed rozpoczęciem XX wieku, oznacza, że akademia przestała być obiektem zainteresowania elit i najzdolniejszych przedstawicieli klas ludowych, tylko artykułem pierwszej potrzeby, zajmując istotne miejsce w życiowych i finansowych kalkulacjach większości populacji.

Z tą pozycją wiąże się presja zarówno ze strony państwa, tradycyjnie ponoszącego lwiał część kosztów umasowienia, jak i (pełniącej rolę następcy burżuazji) klasy średniej, często krytycznie oceniającej edukacyjną usługę, do której zakupu, w związku ze zmianami na rynku pracy, czuje się przymuszona, a której koszty, w pokryzysowej Europie i USA czy potransformacyjnej Polsce, w coraz większym stopniu obciążają domowe budżety jej przedstawicieli (Stankiewicz, 2015b).

Drugim z sukcesów akademii, który przyczynił się do nasilenia sprzeczności między funkcjonowaniem jej autonomicznego rdzenia a wpływami społecznego otoczenia jest awans nauki do roli głównego motoru zmian cywilizacyjnych. O ile jeszcze wczesne nowożytne republiki mogły „nie potrzebować uczonych”, o tyle, wraz z gwałtownym rozwojem Niemiec, które stworzyły pierwszy na świecie system laboratoriów przemysłowych (Freeman, 1995) i zdominowały drugą połowę XIX wieku zarówno militarnie, jak i naukowo, i późniejszą rywalizacją USA i ZSRR – krajów w przeciwieństwie do Niemiec nierozgraniczających ściśle systemu badań wojskowych i przemysłowych od akademickich (Stankiewicz, 2016) – rywalizacja na polach nauki i inżynierii stała się jednym z głównych przejawów międzypaństwowej konkurencji. Koniec zimnej wojny nie wpłynął na wygaszenie naukowej rywalizacji, ponieważ spory, które wcześniej rozgrywały się na polach bitew lub w laboratoriach i fabrykach, zajmujących się produkcją broni masowego rażenia, przeniosły się do sfery gospodarczej. Wzorcem dla reformujących się zachodnich systemów badawczych stały się praktyki – znacznie mniej skoncentrowanego na badaniach podstawowych i pozostającego pod silnym wpływem państwa i przemysłu – japońskiego systemu szkolnictwa wyższego (Freeman, 1995; Stokes, 1997). Już w XXI wieku do presji na współpracę akademii z przemysłem dołączyła wyrażana przez wiele krajów ambicja do stworzenia „uniwersytetu o klasie światowej” (Deem, Mok i Lucas, 2008; Shin i Kehm, 2012). Ta ostatnia zmiana, będąca pokłosiem powstania globalnych rankingów uniwersytetów (najważniejszy z nich – ranking szanghajski [ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES] – powstał w odpowiedzi na technologiczne i naukowe ambicje Chin; Szadkowski, 2015), angażuje wiele krajów w reformy mające na celu zastąpienie nadmiaru słabych szkół badawczych kilkoma dominującymi uniwersytetami, w których koncentrowane są środki na badania.

Państwo i klasa średnia mają wpływ na uniwersytety, ponieważ to one finansują ich działanie, pragną uzyskania większej kontroli nad pracą akademicką; uniwersytety – jako „równe swoją wagą przemysłowi ciężkiemu” – nie mogą być traktowane, jak w wiekach poprzednich, jako „pomniejsze przedsięwzięcie zarządzane przez intelektualną elitę” (Graham, 1998, za: Etkowitz,

Webster, Gebhardt i Terra, 2000, s. 329). Oznacza to, że obiektywny sukces uniwersytetów wystawił je, bardziej niż kiedykolwiek, na wnikliwą ocenę i ingerencje ze strony uważnych i potężnych grup i instytucji społecznych. Nasiliło to, konstytutywną dla uniwersytetu, sprzeczność pomiędzy autonomicznymi misjami nauki i nauczania a jego społeczną funkcją. Sprzeczność ta, wcześniej dotycząca głównie misji nauczania, objęła dziś również misję badawczą. Współczesne społeczeństwo – uznające rozwój naukowy za jedno ze źródeł swojego sukcesu – chce nie tylko nauczania odpowiedniego dla rynku pracy (co było obecne już w średniowieczu), ale pragnie też posiadać wiedzę dotyczącą procesów poznawania prawdy i sprawować kontrolę nad nimi.

W tej sytuacji szczególnie istotnym stał się problem uzyskania społecznej legitymizacji – czyli społecznego poparcia czy choć tolerancji dla swoich (nie zawsze społecznie funkcjonalnych) działań. Historycznie uniwersytet uzyskiwał ją dzięki związkom z potężnymi instytucjami, takimi jak Kościół katolicki czy rozmaite kościoły protestanckie, dominującymi klasami społecznymi, jak włoscy mieszczanie wieków średnich czy angielska szlachta renesansu, wreszcie przez społeczny autorytet (szczególnie silny w akademiach Europy Środkowo-Wschodniej) lub dzięki posiadaniu kapitału żelaznego (*endowment*) – zakamuflowanym od dekad lub stuleci środkiem finansowym – uodparniającemu na większość przejawów społecznego niezadowolenia.

Współcześnie większość tych metod straciła na znaczeniu – zarówno państwo, jak i dominująca w danym momencie klasa społeczna wymagają od akademii racjonalizacji rozumianej jako zgodność z nowymi metodami zarządzania w ramach biurokracji i, później, menedżeryzacji lub poddania się, mającym zawsze generować stany optymalne, mechanizmom wolnego rynku.

Legitymizacja i racjonalność społeczna

Transformacje życia społecznego, jakie miały miejsce w Europie, poczynając od końca średniowiecza – zmiękczenie systemu feudalnego i rosnąca pozycja scentralizowanej władzy państwowej (Fukuyama, 2011), związany z tym wzrost znaczenia biurokracji (Ertman, 1997), rewolucja w finansach i przemyśle (Hobsbawm, 2013), wynikające z nich pojawienie się burżuazji, wreszcie nacjonalizm, demokratyzacja i narodziny klasy średniej (Piketty, 2014) – całkowicie przekształciły świat otaczający akademię, zmuszając ją do negocjacji swojego istnienia i sposobów działania z całą rzeszą nowych aktorów społecznych i ich koalicji. Jak każda organizacja, uniwersytet, by trwać, potrzebuje materialnych i ludzkich zasobów oraz wyrażającego się w kształcie systemu

prawnego i treści norm społecznych, społecznego przyzwolenia na swoją działalność (Meyer i Rowan, 1977). W zamian za to akademia podejmowała się w swojej historii wypełniania rozmaitych funkcji społecznych – od kształcenia dostojników kościelnych poczynając, na budowie potężnej broni kończąc. Te funkcje społeczne nie definiują rdzenia działalności uniwersytetu, są one konieczne dla podtrzymania jego organizacyjnego trwania, ale sama ich realizacja nie wystarcza, by uznać daną instytucję za instytucję akademicką. Tym, co czyni z uniwersytetu uniwersytet, jest realizacja bliźniaczych misji – badania i kształcenia przyszłych badaczy. Misje te, w przeciwieństwie do negocjowanych z każdym z kolejnych społecznych protektorów akademii praktycznych zobowiązań uniwersytetu, nie mają żadnej łatwej do wskazania funkcji społecznej. Ich trwanie jest więc zawsze niepewne, zależy od dobrej woli różnorodnych sił społecznych lub wpływu, sprytu czy autorytetu prowadzących z nimi negocjacje akademików. Warunki dla istnienia poszukującej prawdy rozumu nie są nam dane, zawsze stanowią one:

wytwór historii, który musi być wciąż odtwarzany przez historyczne działania, których celem jest zagwarantowanie społecznych warunków możliwości racjonalnego myślenia. (...) Walka o autonomię jest po pierwsze walką przeciwko instytucjom i aktorom, którzy działają w ramach pola, w taki sposób, by uzależnić je od zewnętrznych ekonomicznych, politycznych czy religijnych systemów władzy, czy to przez podporządkowanie swojej produkcji celom komercyjnym, czy (...) sukcesowi w sferze publicznej, czy też przez wykorzystywanie swoich związków z władzą (np. Państwem czy Partią) (...) po to, by uzyskać dominację w polu. (Bourdieu, 1991, s. 661–663, za: Stankiewicz, 2016).

W ujęciu Bourdieu (u którego pojęcie „pola” zastępowało i poszerzało używane tu pojęcia „instytucji” czy „organizacji”) walka o autonomię jest w pierwszej kolejności walką o utrzymanie wewnętrznej „czystości” akademii. Wiedza ma być przez akademików produkowana wyłącznie na potrzeby własne, ponieważ specyfika pól autonomicznych (poza nauką można do nich zaliczyć np. sztukę awangardową) polega na tym, że są „one swoim własnym rynkiem, to znaczy, że wytwory działających w nich producentów są konsumowane wyłącznie przez ich konkurentów” (Bourdieu, 1991, s. 664). Oznacza to, że wiedza może podlegać ocenie tylko w ramach akademickiej wspólnoty, a zapłatą za jej wytwarzanie ma być akademicki prestiż, a nie pieniądze czy społeczne wpływy. W momencie, w którym nagrody i stawki innych pól społecznych zastępują specyficzne nagrody czy stawki pola autonomicznego, traci ono swoją niezależność i tym samym specyficzna dla niego działalność (w tym wypadku rozumne poszukiwanie prawdy) przestaje być, w danym kontekście społecznym, możliwa. Za przykład opisanego powyżej procesu

może posłużyć podporządkowanie systemu akademickiego Partii Komunistycznej.

W okresie stalinowskim pole badań naukowych zostało podporządkowane polu władzy, w jego specyficznej dla totalitarnego okresu komunizmu formie, zakładającej, że zgodnie z zasadami centralizmu demokratycznego, frakcje przegrywające dany spór musiały złożyć samokrytykę i zrezygnować z poglądów uznanych za politycznie niesłuszne.

Zastosowanie tej zasady do nauki wymusiło ‘translację’ nawet najbardziej abstrakcyjnych teorii naukowych na język marksizmu-leninizmu (Kozhevnikov, 2004) po to, by możliwa była polityczna dyskusja na ich temat. (...) Ponieważ proces dyskusji był poddany logice politycznego sporu i był dokonywany w języku ideologii, w wielu wypadkach naukowe procedury ustalania prawdy całkowicie przestały być do uprawiania nauki potrzebne (Stankiewicz, 2016).

Współczesne zagrożenia związane z wkradaniem się w pole akademii komercyjnych logik akademickiego kapitalizmu (Slaughter i Leslie, 1997) czy, analogiczna do opisanej powyżej, konieczność translacji zamierzeń badawczych na zbiurokratyzowany język Unii Europejskiej, chociaż dokonują się w ramach znacznie łagodniejszego reżimu politycznego, nie różnią się w swojej naturze od procesów opisywanych przez Bourdieu. Ich istnienie wymusza stałe „patrowanie” granic akademii zagrożonych przez inwazję obcych dla niej logik instytucjonalnych.

Abstrakcyjne i wyrażane w języku walki i dominacji ujęcie Bourdieu jest bardzo cenne dla zrozumienia istoty „będącego swoim własnym rynkiem” pola akademickiego, ale nie oddaje zbyt dobrze złożonych procesów negocjacji, jakie organizacje – w tym uniwersytety – podejmują po to, by możliwe było połączenie społecznego poparcia z względną niezależnością. Negocjacje te, w przeciwieństwie do opisywanej przez autora DYSTYNKЦИИ walki, odbywają się w sposób znacznie bardziej łagodny, a ich strony najczęściej nie są zaangażowane w bezpośredni spór. Walki i kryzysy, gdy występują, są traumatycznym doświadczeniem zarówno dla organizacji (ryzykującej utratę społecznego zaufania i wsparcia), jak i jej społecznego otoczenia (którego wiedza o tym, jak działa świat i czego można się po nim spodziewać, zostaje nagle podważona). Stan normalny przejawia się posiadaniem przez organizację społecznej legitymizacji, czyli: „istnieniem powszechnego poglądu, czy założenia, że [jej] działania są pożądane czy stosowne w ramach jakiegoś społecznie skonstruowanego systemu norm, przekonań, wierzeń i definicji” (Suchman, 1995, s. 574).

W ramach instytucjonalnej teorii organizacji (której przedstawiciel jest autorem cytowanej powyżej definicji) nie tylko uniwersytety posiadają „techniczny rdzeń”, którego osłona przed wpływami otoczenia jest konieczna dla zachowania sprawności działania i tożsamości (Meyer i Rowan, 1977). Organizacje jednocześnie opierają się na swojej, stale doskonałej, sprawności w wytwarzaniu pewnych dóbr i usług (w wypadku uniwersytetu byłaby nimi wiedza i jej producenci) i muszą dbać o kontakty ze swoimi publicznościami (grupami zapewniającymi im wsparcie w zamian za pewne usługi czy dobra), po to, by zapewnić sobie materialne trwanie. Kontakty z publicznościami są konieczne, ale zawsze obciążone ryzykiem. Uznanie przez którąś z grup wspierających organizację, że jej działania są niezgodne z prawem czy obyczajem, niemoralne czy niezrozumiałe, grozi zaburzeniem wzajemnego stosunku i – z uwagi na to, że organizacje zawsze są słabsze od sumy aktorów składających się na ich otoczenie – zewnętrzną ingerencją w techniczny rdzeń organizacji. Istnieją trzy modele czy typy idealne stosunków organizacji z jej otoczeniem: model organizacji technicznej, zinstytucjonalizowanej lub opartej na autorytecie (Hamilton i Biggart, 1988; Meyer i Rowan, 1977; Meyer i Scott, 1991; Suchman, 1995). Organizacje techniczne opierają się na ścisłej kontroli swoich procesów produkcji, a medium pozwalającym im na interakcje z otoczeniem jest wolny rynek, pozwalający im na zakup środków koniecznych do kontynuowania produkcji i sprzedaż jej wytworów. Organizacje zinstytucjonalizowane są kontrolowane przez prawo i normy społeczne, podlegając zmianom nie ze względu na techniczne udoskonalenia w procesach produkcji czy warunki panujące na rynku, tylko zmiany w tym, co rozmaite grupy społeczne posiadające na nie wpływ uznają za godne naśladowania, nowoczesne, efektywne i racjonalne. Wreszcie organizacje oparte na autorytecie są do tego stopnia zakorzenione w świadomości publicznej, że możliwość istnienia alternatywnych stanów społecznych – w których nie ma dla nich miejsca albo ich funkcje są realizowane w inny sposób – nie przychodzi nikomu do głowy, lub są obdarzane powszechnym, i zazwyczaj niestawianym w wątpliwość, społecznym zaufaniem.

Realne organizacje nigdy nie przynależą wyłącznie do jednej z wyszczególnionych powyżej grup. Dla ich funkcjonowania większe znacznie może mieć działalność rynkowa (jak w wypadku firm prywatnych), regulacje i prawo (dla instytucji publicznych) czy autorytet i zaufanie (dla organizacji dobra publicznego, prywatnych stowarzyszeń czy organizacji trzeciosektorowych), ale żadna z nich nie jest w stanie opierać się wyłącznie na jednym z wymienionych wyżej sposobów działania. Chociaż organizacje mogą się sprzeciwiać stosowaniu wobec nich „obcych” im logik, to firmy prywatne

również podlegają regulacjom, a organizacje publiczne czy trzeciosektorowe – dyscyplinie budżetowej.

Uniwersytet w swojej historii opierał swoje trwanie głównie na autorytecie. Od innych organizacji odróżnia akademię to, że działania mające miejsce w jej rdzeniu nie służą pełnieniu społecznej funkcji. Co oznacza, że ma on swoje własne cele i nie jest całkowicie podporządkowany zadaniom narzucanym przez społeczeństwo. Autorytet – przynależący instytucjom akademickim z powodu ich długiego trwania i bliskiego związku ze społecznymi elitami – osłaniał niefunkcjonalne z perspektywy szerszego społeczeństwa funkcjonowanie jego autonomicznego rdzenia przed regulacją czy urynkowieniem.

Problem uniwersytetów, i jest to kwestia, która uzyskała szczególną wagę dopiero w ostatnich dekadach, polega na tym, że wraz z ich rosnącą potęgą – coraz większą wagą przypisywaną przez społeczeństwo zarówno ich działalności dydaktycznej, jak i naukowej, i coraz większymi kosztami, jakie społeczeństwo ponosi na ich rzecz – tradycyjna dla nich forma legitymizacji, pod presją ich społecznego otoczenia, pragnącego uzyskania większego wpływu na coraz bardziej potężne (i coraz kosztowniejsze) instytucje, ustępuje koordynacji za pomocą norm i reguł lub rynku. Wcześniej akademie należała do „napełnionej wartością wykraczającą poza techniczne wymagania danego przedsięwzięcia” (Selznick, 1957, s. 17) sfery zinstytucjonalizowanego *sacrum*. Jej działalność była uznawana za cel, a nie środek, a społeczny autorytet pozwalał na funkcjonowanie na obrzeżach biurokracji i rynków, i tym samym, na uniknięcie społecznej funkcjonalizacji i racjonalizacji, która pomiędzy XIX i XXI wiekiem objęła inne sfery życia społecznego, czyniąc ich cele „drugorzędnymi wobec imperatywu podporządkowania się kulturowo ugruntowanym zasadom działania lub partycypacji w maszynie gospodarki towarowo-pieniężnej” (Stankiewicz, 2015a, s. 141). Obecnie uniwersytet podlega stopniowej racjonalizacji, co w bezpośredni sposób zagraża jego instytucjonalnej tożsamości.

Powyższa rekonstrukcja dotyczy głównie społeczeństw zachodnich, których struktury i instytucje uzyskały w naszej części kontynentu dominację dopiero pod koniec zeszłego wieku. Historyczne i gospodarcze uwarunkowania sprawiły, że polska historia recepcji Oświecenia i powolnego procesu pozostawiania za sobą instytucji świata średniowiecznego, przyjęła nieco inną formę niż na Zachodzie. By zrozumieć obecne załamanie zaufania publicznego wobec polskich uniwersytetów, konieczne jest bliższe przyjrzenie się ich lokalnej historii, a także historii klasy społecznej, której los był z nimi najbliższej związany – inteligencji.

Polskie szkoły wyższe i inteligencja

Na pozycję szkół wyższych w Polsce i szerzej, Europie Środkowo-Wschodniej, wpływały inne niż w zachodniej części kontynentu czynniki instytucjonalne, kulturowe i gospodarcze. Z początku znacznie osłabiły one świat akademicki w porównaniu z jego zachodnim odpowiednikiem, później jednak – gdy zachodni akademicy byli stopniowo redukowani do roli ekspertów i pracowników najemnych – przyczyniły się do wzmocnienia jego prestiżu i wpływów. Powrót do europejskiej „średniej”, jakiego doświadczamy w ostatnich dekadach, postawił tę specyfikę w wątpliwość i stał się przyczyną większości problemów, z jakimi borykają się polskie uniwersytety i ich pracownicy.

Historyczna słabość polskiej akademii wynikała z relatywnie ograniczonych wpływów dwóch sił społecznych, które stały się jej protektorami w zachodniej części kontynentu – państwa i mieszczaństwa. Siły te, poczynając od wieku XVI, generowały w zachodniej części kontynentu stale rosnący popyt na wiedzę i nauczanie, a także wykształconych urzędników i prawników. W Polsce, silną słabością państwa i mieszczaństwa szlachta była w stanie, dokładnie w tym samym czasie, gdy we Francji czy Wielkiej Brytanii rozpoczynały się procesy dokładnie przeciwne (Leszczyński, 2013; Wallernstein, 1974), ograniczyć wpływy państwa do minimum i podporządkować sobie chłopów w ramach półniewolniczego systemu neopańszczyźnianego (Sowa, 2011). System ten zaspokajał finansowe potrzeby dominującej warstwy społecznej i popyt na surowce nieprzetworzone, wchodzących na drogę centralizacji (ale też osobistej wolności) i kapitalistycznego gospodarowania państw zachodnich, ale nie przyczynił się do rozwoju gospodarczego ani nie generował lokalnych impulsów do zmiany społecznej.

Na rozległych obszarach Rzeczypospolitej miasta pełniły rolę administracyjnych przyczółków słabego państwa, a nie centrów finansowych czy handlowych (Fukuyama, 2011). Alternatywnie były one całkowicie podporządkowane magnatom, stanowiąc raczej okno wystawowe dla bogactwa uzyskanego na folwarkach, niż niezależne centra wpływu (Kula, 1951). Ponieważ sama szlachta wykształcenia nie ceniła, więc polskie szkoły wyższe i średnie były prawie całkowicie uzależnione od Kościoła katolickiego czy kościołów protestanckich (Skubała–Tokarska i Tokarski, 1972), których zasoby i potrzeby były zbyt małe, by stanowić podstawę dla dynamicznego rozwoju nauki i nauczania.

Sytuacja ta miałaby szansę się zmienić wraz z uchwaleniem KONSTITUCJI 3 MAJA, jednoczesnym wzmocnieniem władzy centralnej i ustanowieniem, mającej przejąć szkoły jezuickie, Komisji Edukacji Narodowej. Rychły upadek polskiej państwowości uniemożliwił swobodny rozwój tych tendencji.

Dalsze koleje losu polskiej akademii były ściśle związane z kolejnymi fazami represji i odwilży na terenach zarządzanych przez państwa zaborcze. Mimo trudnych warunków, jej wpływy stale rosły. Było to wynikiem relatywnego zubożenia szlachty czy jej, będącej konsekwencją kolejnych powstań, pauperyzacji, wreszcie centralizacji związanej z zaborami. Czynniki te stopniowo zwiększały wagę wykształcenia, czego ostatecznym efektem było powstanie „kulturowej burżuazji”, nazywanej – w naszym regionie Europy – inteligencją. Pozycja szkół wyższych, poczynając od wieku XIX, ściśle związana jest z historią tej klasy społecznej.

Według Gila Eyala, Ivána Szelényiego i Eleanor Townsley (1998)

[w] dziewiętnastym i wczesnym dwudziestym wieku społeczeństwa Europy Środkowej były wyraźnie ekonomicznie zacofane: rozwój instytucji rynkowych i przemysłu pozostawał w tyle za porewolucyjną Francją, Holandią czy Anglią. Dodatkowo, ekonomiczna i polityczna pozycja klasy posiadaczy prywatnej własności była znacznie słabiej ugruntowana niż w krajach Zachodu. Pomimo tego, Europa Środkowa była już ‘zmodernizowana’ w tym sensie, że obecne były w niej burżuazyjne formy życia (...), system edukacyjny był dobrze rozwinięty, a wykształcona klasa średnia tak samo liczna i, prawdopodobnie, bardziej wpływowa niż w Europie Zachodniej (Eyal, Szelényi, Townsley, 1998, s. 59).

„Burżuazja kulturowa”, która uzyskała wysoką pozycję w krajach takich, jak Niemcy (gdzie nazywano ją *Bildungsbürgertum*), Polska, Rosja czy Węgry była, w każdej ze swoich lokalnych odmian, klasą rewolucyjną – dążącą do waloryzacji swojego stylu życia, uzyskania władzy, przywilejów i społecznej pozycji, i toczącą stały spór z silniejszymi niż na Zachodzie relikdami struktur feudalnych – arystokracją i wielkimi posiadaczami ziemskimi. Podobna walka miała w XIX wieku miejsce we Francji czy Wielkiej Brytanii – tam jednak przeciwko arystokracji występowała burżuazja ekonomiczna, która ugruntowała swoją pozycję wcześniej niż klasa wykształcona, spychając ją tym samym, już w wieku XX, do roli „zdominowanej frakcji klasy dominującej” (Bourdieu, 1993), zajętej pracą w roli ekspertów i profesjonalistów, a nie przewodem procesom modernizacji.

Eyal, Szelenyi i Townsley, tłumacząc wysoką pozycję inteligencji w naszym regionie, posługują się zaczerpniętą od Bourdieu teorią kapitałów. Autor DYSTYNKЦИИ wyróżniał trzy główne formy kapitału, pozwalające grupom na uzyskiwanie przewagi w grach społecznych:

[k]apitał ekonomiczny, który można bezpośrednio i natychmiast konwertować w pieniądź i który może być zinstytucjonalizowany jako prawa własności; kapitał kulturowy, który w pewnych warunkach można konwertować w kapitał ekono-

miczny i który jest instytucjonalizowany jako wykształcenie; i kapitał społeczny, złożony ze społecznych zobowiązań, w pewnych warunkach konwertowalny na kapitał ekonomiczny, podlegający instytucjonalizacji jako tytuły szlacheckie (Bourdieu, 1986, s. 241).

Odmiana kapitału, która uzyskała w danym społeczeństwie dominację, staje się głównym punktem odniesienia dla społecznych procesów autodefinicji i prób określenia, czym jest godne życie – gdy mamy do czynienia z dominacją kapitału ekonomicznego, społeczeństwo „dzieli się” na biednych i bogatych, bogactwo jest uznawane za ostateczny cel działania w innych polach i obiektywny wyznacznik społecznego sukcesu (czy porażki), a wszelkie cechy, które pozwalają je uzyskać (przedsiębiorczość, oszczędność, bezwzględność) są uznawane za cnoty. W podobny sposób społeczeństwa zdominowane przez zinstytucjonalizowany kapitał społeczny „dzielą się” we własnej samowiedzy na arystokrację i plebs, czy (jak sugerują Eyal, Szelneyi i Townsley, uznając struktury partyjne w krajach monopartyjnych za inną odmianę zinstytucjonalizowanego kapitału społecznego) na „partyjnych” i „bezpartyjnych”. W krajach, w których szczególną rolę uzyskał zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy, rolę dominującą odgrywa podział na ludzi posiadających i nieposiadających wykształcenia. Nie ma i nie było kraju, w którym posiadacze kapitału kulturowego uzyskali pozycję jednoznacznie dominującą. Najwyższym statusem cieszyli się oni w krajach naszego regionu. W podobnym stopniu jak Polski czy Węgier (będących ojczyzną Eyala i Szelényiego) dotyczyło to Niemiec, które w wieku XIX znalazły się w

[specyficznej] sytuacji historycznej: ‘stopnia pośredniego’ rozwoju ekonomicznego, w którym ‘posiadanie płynnego kapitału nie było jeszcze powszechne czy akceptowane jako wyznacznik społecznej pozycji, a dziedziczne tytuły posiadaczy ziemskich, choć wciąż istotne, przestały być do uzyskania pozycji niezbędne’ (Ringer, 1969, s. 7). Ekonomiczne zacofanie Niemiec powodowało, że jedyną drogą otwartą dla ambitnych jednostek było działanie w polu kultury (Pechar, 2014, s. 617).

W późniejszym okresie

[w]ykształcona klasa średnia uzyskała pozycję warstwy dominującej (...), obdarzonej najwyższym prestiżem społecznym i znacznymi przywilejami. Ponieważ klasa ta była silnie powiązana z biurokracją państwową (stopniowo zastępując w tej roli arystokrację), (...) można ją uznać za funkcjonalną klasę rządzącą. (...) Jej wyjątkowy status potwierdza Friedrich Paulsen (...) ‘Ludzie wykształceni na uniwersytetach stanowią rodzaj intelektualnej i duchowej arystokracji. (...) Z kolei ci z Niemców, którzy nie zdobyli wyższego wykształcenia, są pozbawieni cechy, której ani bogactwo, ani wysokie urodzenie nie jest w stanie w pełni zrekomensować’ (Ringer, 1969, s. 35). Nie ma innego kraju, w którym następujące

stwierdzenie Paulsena miałyby sens: 'Nasze społeczeństwo podzielone jest na ludzi wykształconych i niewykształconych. W obliczu tego podziału, inne, starsze różnice zostały zapomniane' (O'Boyle, 1978, s. 246). (Pechar, 2014, s. 619)

Cytowani powyżej niemieccy historycy i teoretycy edukacji myślą się, przypisując swojemu społeczeństwu wyjątkowość. Pomimo znacznych różnic historycznych, struktura powiązań pomiędzy rodzajami kapitałów była zbliżona w całej Europie Środkowo-Wschodniej, generując podobne do opisanych powyżej sposoby rozumienia i uzasadniania społecznych podziałów. Polska inteligencja przez cały wiek XX była warstwą ekonomicznie uprzywilejowaną i rywalizującą o pozycję dominującą z kolejnymi reżimami zinstytucjonalizowanego kapitału społecznego (ostatnim z których były rządy partii komunistycznej). Jej stałe pragnienie zrozumienia siebie samej, zdefiniowania własnej tożsamości, nie miało na celu wyłącznie „lepszej służby narodowi” (Janowski, 2008), ale również ściślejszą separację od wszystkich tych, którzy kapitału kulturowego nie posiadali i – tym samym – nadanie dominującej pozycji podziałowi, który wcześniej określił struktury społeczeństwa niemieckiego.

Każda autodefinicja ostatecznie jest stwierdzeniem istnienia opozycji naznaczonej obecnością pewnej cechy różnicującej po jednej stronie granicy i jej brakiem – po drugiej. (...) Większość autorów definicji nie przyznaje się do tego, że rozdzielenie tych dwóch przestrzeni i ustanowienie między nimi pewnej specyficznej relacji, jest celem i *raison d'être* owego zabiegu definicyjnego, nie zaś jego efektem ubocznym (Bauman, 1987, s. 7).

W społeczeństwie, w którym kapitał kulturowy odgrywa tak istotną rolę, stanowiące główne narzędzie jego instytucjonalizacji szkoły będą zajmowały wyróżnione miejsce w społecznej świadomości. W Polsce autorytet szkół wyższych był dostatecznie silny, by powstrzymać ataki na autonomię w czasach sanacji (Antonowicz, 2015), jak i ograniczyć (poza okresem stalinizmu) zakres ingerencji partii komunistycznej, pomimo tego, że inteligencja stanowiła bazę dla większości sił opozycyjnych. W wyniku swojego zwycięstwa nad posiadaczami zinstytucjonalizowanego kapitału społecznego i będącej jego efektem transformacji roku 1989, inteligencja (a wraz z nią uniwersytety) stanęła jednak wobec całkiem nowego rywala. Jest nim, kierująca się odmiennymi wyobrażeniami o tym, jak powinna być organizowana przestrzeń społeczna i nieprzedkładająca kapitału kulturowego nad wszystkie inne, klasa średnia.

O tym, jakie czynniki warunkują sytuację uniwersytetu w nowej rzeczywistości, i o procesie negocjacji akademii z powstałymi po 1989 roku aktorami społecznymi, traktuje druga część tego artykułu.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, R. D. (2004). *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford: Oxford University Press.
- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bauman, Z. (1987). *Legislators and interpreters: On Modernity, Post-Modernity, and Intellectuals*. Ithaca: Cornell University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. W: Richardson J. G. (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1991). Fourth lecture. Universal corporatism: The role of intellectuals in the modern world. *Poetics Today*, t. 12(4), s. 655–669.
- Cobban, A. B. (1975). *The Medieval Universities: Their Development and Organization*. London: Methuen.
- Cohen, A., Kisker, C. (2010). *The Shaping of American Higher Education: Emergence and Growth of the Contemporary System* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Curtis, M. H. (1962). The Alienated Intellectuals of Early Stuart England. *Past & Present*, nr 23, s. 25–43.
- Deem, R., Mok, K. H., Lucas, L. (2008). Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the World-Class University in Europe and Asia. *Higher Education Policy*, t. 21(1), s. 83–97.
- Ertman, T. (1997). *Birth of the Leviathan: Building States and Regimes in Medieval and Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., Terra, B. R. C. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, t. 29(2), s. 313–330
- Eyal, G., Szélenyi, I., Townsley, E. (1998). *Making Capitalism without Capitalists: Class Formation and Elite Struggles in Post-Communist Central Europe*. London: Verso.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. New York: Longman.
- Foskett, N., Maringe, F. (2010). *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. London: Continuum.
- Freeman, C. (1995). The “National System of Innovation” in Historical Perspective. *Cambridge Journal of Economics*, t. 19(1), s. 5.
- Fukuyama, F. (2011). *The Origins of Political Order: From Prehuman Times to the French Revolution*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Goldin, C. D., Katz, L. F. (2009). *The Race between Education and Technology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Graham, L. R. (1998). *What Have We learned about Science and Technology from the Russian Experience?* Stanford: Stanford University Press.
- Hamilton, G. G., Biggart, N. W. (1988). Market, Culture and Authority: A Comparative Analysis of Management and Organization in the Far East. *American Journal of Sociology*, 552–594.
- Hexter, J. H. (1950). The Education of the Aristocracy in the Renaissance. *The Journal of Modern History*, t. 22(1), s. 1–20.
- Hobsbawm, E. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. J. (2013). *Wiek rewolucji: 1789–1848*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Janowski, M. (2008). *Narodziny inteligencji 1750–1831*. Warszawa: Neriton.
- Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.

- Kozhevnikov, A. (2004). *Stalin's Great Science: The Times and Adventures of Soviet Physicists*. London: Imperial College Press.
- Kula, W. (1951). Początki układu kapitalistycznego w Polsce XVIII wieku. W: *Kółtątaj i wiek oświecenia*. Warszawa: Czytelnik.
- Lampedusa, G. T. (1988). *Lampart*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Leszczyński, A. (2013). *Skok w nowoczesność: polityka wzrostu w krajach peryferyjnych 1943–1980*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Meyer, J. W., Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, t. 83(2), s. 340–363.
- Meyer, J. W., Scott, R. W. (1991). The Organization of Societal Sectors: Propositions and Early Evidence. W: Powell W. W., DiMaggio P. J. (red.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (s. 108–140). Chicago: The University of Chicago Press.
- O'Boyle, L. (1970). The Problem of an Excess of Educated Men in Western Europe, 1800–1850. *The Journal of Modern History*, t. 42(4), s. 471–495.
- O'Boyle, L. (1978). A Possible Model for the Study of Nineteenth-century Secondary Education in Europe. *Journal of Social History*, t. 12(2), s. 236–247.
- Pechar, H. (2012). The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and 'Humboldt's Last Warriors'. W: Curaj A. (red.), *European Higher Education at the Crossroads* (s. 613–630). New York: Springer.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ridder-Symoens, H. (2003). *A History of the University in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringer, F. K. (1969). *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890–1933*. Wesleyan University Press.
- Rüegg, W. (2004). *A History of the University in Europe: Volume 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schofer, E., Meyer, J. W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, t. 70(6), s. 898–920.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration. A Sociological Interpretation*. Evanston: Row Peterson.
- Shin, J. C., Kehm, B. M. (2012). *Institutionalization of World-Class University in Global Competition*. New York: Springer.
- Skubała-Tokarska, Z., Tokarski, Z. (1972). *Uniwersytety w Polsce: rys historyczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Slaughter, S., Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sowa, J. (2011). *Fantomowe ciało króla: peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*. Kraków: Universitas.
- Stankiewicz, Ł. (2014). Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 66(2), s. 109–130.
- Stankiewicz, Ł. (2015a). Społeczna wiedza i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 2(46), s. 139–160.
- Stankiewicz, Ł. (2015b). Pułapka umasowienia – o sprawczości jednostek w umasowionym systemie szkolnictwa wyższego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 1(45), s. 191–213.
- Stankiewicz, Ł. (2016a). *Wizje uniwersytetu w Polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Kraków: „Impuls”. W redakcji.
- Stokes, D. (1997). *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*. Washington: Brookings Institution Press.
- Stone, L. (1964). The Educational Revolution in England, 1560–1640. *Past & Present*, nr 28, s. 41–80.
- Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *The Academy of Management Review*, t. 20(3), s. 571–610.

- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne: podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szwabowski, O. (2013) Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej. Z: Czerepaniak-Walczak, M. (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?* (s. 79–107). Kraków: „Impuls”.
- Theelin, J. (2004). *A history of American Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wallerstein, I. M. (1974). *The Modern World-System*. New York: Academic Press.
- Wittrock, B. (2002). The Modern University: The Three Transformations. W: Rothblatt S., Wittrock, B. *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays* (s. 303–361). Cambridge: Cambridge University Press.

SUMMARY

Polish public debate and academy disenchantment —about changes in public perception of the university in the last three decades (Part I)

Polish university has been recently a subject of much public controversy. The debate concerning the 2011 reforms of the higher education and science sector still continues—changing the way, in which both the academics and the general public think and speak about the university.

The purpose of this paper is the analysis of the critical media discourses concerning the academic world during the last three post-1989 decades. The analysis is based on prior research and uses institutional theory of organization as an interpretative framework. Within this framework the current situation of the higher education and science sector can be interpreted as a legitimation crisis, brought about by the interlocking changes in demographics, the mode of financing, the relationships between universities, the state and other social actors, as well as the relationships of actors participating in the sector. The summary effect of this changes is the transfer of universities from the sphere of organizations that base their legitimacy on authority to the technical sphere—operating on the basis of rational calculation concerning the utility of their products and services. This change is at odds with the humanist discourse on the university, but it also has many historic precedents and expresses the growing importance of academic activities in both educational and knowledge-creation dimension.

KEY WORDS: higher education, discourse, public debate.