

# Roman Tomaszewski

---

## Uniwersytet w systemie edukacji oraz przestrzeni społeczno-kulturowej

---

Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy nr 2(3), 17-27

---

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Roman Tomaszewski**

Akademia Pomorska w Słupsku  
e-mail: trop3@op.pl

## **UNIWERSYTET W SYSTEMIE EDUKACJI ORAZ PRZESTRZENI SPOŁECZNO-KULTUROWEJ**

### **University in education system and the socio-cultural area**

**Abstract:** *The University as an institution and the educational environment was the undisputed dominant in any education system of the first half of the twentieth century. The crisis of the university under the pressure of totalitarianisms, various ideologies and finally globalization referred to, organizational and institutional solutions, but not the very idea of an education at university. Other competing path of university education for elite or mass education (after high-school certificate) has become an ad hoc solution corresponding to the pulse of globalization and social pressures on universal access to academic education. However, both the ideas of the university and the institutional university developed and achieved auto-adaptive capacities in various socio-cultural areas, in contrast to Western Europe, Central Europe, Eastern Europe, or the wider space of the Anglo-Saxon. It seems, however, that despite of the primacy of science in the modern vision of the world (including vision of a human being) is worth to design education systems having in mind the following reflection: factory (big industrial plant) dates back about 170 years, and today is a relic, a supermarket is a prospect only about 40 years old and is competing with trade via the internet, while the university is over 900 years old and there are many indications that it will survive.*

**Keywords:** *the mission of the university, the educational system, training of elites, the determinants of territorial and cultural elite education*

*Nie chodzi o ukształtowanie opinii publicznej  
można nią przecież manipulować.  
Istotą jest myślenie i prawda.*

## **Wprowadzenie**

Współczesne systemy edukacyjne zostały ukształtowane od połowy XIX wieku do lat 70. XX wieku. Posiadały cechy wspólne, ale i różnice wynikające z lokalnych tradycji i otoczenia społecznego lub tła kulturowego. Cechą wspólną była dominacja uniwersytetu jako najwyższej zorganizowanej szkoły, a zarazem miejsca badań naukowych. Tak rozumiany nowoczesny uniwersytet był efektem przejścia niemieckiego modelu humboldtowskiego przez większość uczelni wyższych Europy i Ameryki ze względu na sukcesy odnoszone przez uczelnie niemieckie. Społeczno-kulturową przestrzeń Prus a następnie II Rzeszy Niemieckiej cechowały przodujące wówczas rozwiązania ustroju szkolnego, które zdominowały Europę Środkową. Były one w pewnym stopniu kopiowane w Imperium Rosyjskim, a znacznie szerzej przenikały do państw Europy Zachodniej, aby w początkach XX wieku pojawić się także w systemie oświatowym USA.

## **Społeczno-kulturowo geneza i ewolucja Europy**

Należy podkreślić specyfikę obszarów lub przestrzeni społeczno-kulturowych Europy, jakie ukształtowały się, a następnie ewoluowały w wyniku obu wojen światowych i dychotomicznego podziału kontynentu w latach 1945–1989. Europa, jako siedziba i kolebka najstynniejszych uniwersytetów, była po 1945 roku zniszczona zarówno w części wschodniej jak i zachodniej. Tłem jej odbudowy stał się powojenny wyż demograficzny. Okazał się on wyzwaniem edukacyjnym już w latach 1953–1955, lecz przełom nastąpił w okresie 1966–1970 gdy wyżowe roczniki maturzystów pojawiły się w wyższych uczelniach. Symboliczne na zachodzie Europy Pokolenie '68 wymusiło wówczas dokonanie zmian w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego. Dotychczasowy przywilej uniwersyteckich studiów stał się wówczas prawem każdego europejskiego maturzysty. Tej zmianie towarzyszył gwałtowny przyrost absolwentów szkół średnich, np. w Niemczech z 5% do 30% rocznika, a we Francji do 20% rocznika (Judt, 2013, s. 462). Zapewnienie możliwości kształcenia się Pokoleniu '68 i kolejnym rocznikom wyżowym stało się podstawowym zadaniem społecznym w państwach Europy Zachodniej. Mogło być ono zrealizowane dzięki skutecznej odbudowie powojennej symbolizowanej przez europejski „cud gospodarczy”.

Studenci buntownicy Pokolenia '68 w specyficzny sposób przekształcili się w latach 1966–1972 w opozycję pozaparlamentarną, a następnie w Nową Lewicę.

Uniwersytety stały się dla nich nie tylko areną wymuszania reform edukacyjnych, lecz także rozstrzygnięć w zakresie sprawiedliwości i równości społecznej w aspektach socjalnych (s. 489)<sup>1</sup>. Próby podnoszenia kwestii ideologicznych czy politycznych w uniwersytetach spotkały się wówczas ze zróżnicowaną reakcją nauczycieli akademickich. Część uznanych profesorów, np. Wolfgang Brezinka czy Thomas Nipperdey sprzeciwiło się temu (Brezinka, 2007, s. 12; Nipperdey, 1999, s. 238, 245). Natomiast młodzi nauczyciele akademicy i część nowego pokolenia profesury częstokroć udzielała wsparcia Pokoleniu '68 lub je współtworzyła, jako tzw. „profesorowie w swetrach”. W kolejnych dekadach stali się oni propagatorami uniwersyteckiego postmodernizmu i w znacznym stopniu przyczynili się do kryzysu uniwersytetu. Stuart Hall, Jacques Lacan, Jacques Derrida, Henry Giroux i inni akademicy postmoderniści Pokolenia '68 dążyli do tego, aby nauka mogła szokować i zaskakiwać jak sztuka. Zdeifikowali pojęcie wolność przybliżając jego treść do granic anarchii i egoizmu. W ten sposób wspierali oni nowe pokolenie w jego roszczeniowych postawach i przyczyniali się do burzenia wszelkich autorytetów, a w tym uniwersyteckiego etosu (Arendt, 1993, s. 113–232; Judt, 2013, s. 563). Tak rozumiane studia akademickie nie mogłyby jednak (zarówno wówczas, jak i obecnie) pozostawać stabilizatorami demokracji. Niewątpliwie organizatorzy i uczestnicy młodzieżowych buntów osiągnęli swój cel w dalszej perspektywie lat 70.–80. Utrwalili wówczas prawo do buntu oraz osiągnęli pozorne wyrównanie szans edukacyjnych dla następnych roczników uczniów i studentów (Toffler, 1998, s. 395). Jednak wymuszenie utopii masowo dostępnych studiów akademickich doprowadziło do wyraźnego podziału na nieliczne lecz elitarne uczelnie utrzymujące zasadę rygorystycznej selekcji maturzystów w procesie rekrutacji na studia oraz liczne powszechnie dostępne masowe szkoły wyższe o relatywnie niskim poziomie studiów. Proces ten uległ pogłębieniu w wyniku wywodzącej się z USA mody na międzynarodowe rankingi uczelni wyższych, która to moda przerodziła się w warunkach europejskich w rodzaj presji na polityków odpowiedzialnych za strategię oświatową<sup>2</sup>.

Druga faza napięć w uczelniach wyższych Europy Zachodniej, głównie RFN, miała miejsce w latach 2000–2004 jako skutek przemian systemowych likwidu-

---

<sup>1</sup> Np. powszechnego dostępu do stypendiów, co prof. Fritz Stern podsumował określeniem „rewolucjoniści na stypendiach” (tenże, *Niemcy w pięciu wcieleniach*, Warszawa 2008, s. 231).

<sup>2</sup> Sądzę, że w warunkach europejskich najbardziej odpornym obszarem społeczno-kulturowym na presję (modę) rankingów okazał się niemieckojęzyczny obszar kulturowy. Kompromitacja akademickich rankingów w warunkach Polski jest precyzyjnie opisana w: M. Kosmulski, A. Pigoń, *Inżynierowie z uniwersytetu i humaniści z politechniki*, Forum Akademickie 7–8/2014, s. 48–49.

jących europejską dychotomię. Tym razem studenci nie przeciwstawiali się profesorom, lecz ich wspierali w staraniach o zwiększenie państwowych nakładów na szkolnictwo wyższe (Koch, Thimm, 2004, s. 36–50). Było to efektem kolejnej presji następujących po sobie fal wyżu demograficznego (wyż rodzi wyż) i presji na utrzymanie standardów wywalczonych przez studenckie Pokolenie '68. Podkreślić należy zjawisko „antyelitaryzmu” uznanych uczelni akademickich, który został wymuszony poprzez młodzieżowy populizm między 1968 a 2012 rokiem. Ów antyelitaryzm akademicki należy jednak traktować, jako swoistą intelektualną hańbę, a w dalszej perspektywie pogłębianie podziału na przodujące elitarne uniwersytety kształtujące elity i masowe szkoły wyższe oferujące „złudzenia w formie dyplomów”.

Wschodnia część Europy pozostawała od 1945 roku pod kontrolą ZSRR i od tego momentu poddana została presji integracyjnej na bazie utopii komunizmu. Znajdujące się w tej strefie kraje odbudowywały lub przekształcały własne systemy edukacyjne poprzez mniejszą lub większą absorpcję modelu szkolnictwa radzieckiego. Czasami mogło to przyjmować formę fuzji własnej tradycji z radzieckimi wzorami, albo też względnie dużej autonomii co miało miejsce w przypadku Polski. Mimo że Rosja nie miała znaczących tradycji edukacyjnych (w porównaniu do Zachodu) na przełomie XIX/XX wieku próbowała nadrobić zapóźnienia (Schiller de Schindelfeld, 2008, s. 27, 271). Jednak w latach 30. w Rosji Radzieckiej wykształcony został model ustroju szkolnego, w którym edukację utożsamiano z indoktrynacją ideologiczną. System ten stał się składową radzieckiej strategii modernizacyjnej. Prowadził do uwypuklenia kształcenia zawodowego wspierającego komunistyczną wersję modernizacji. Począwszy od jesieni 1939 roku, a następnie od 1946 roku pod presją sowiecką usiłowano przekształcić szkolnictwo całej Europy Wschodniej. Największy zakres ingerencji dotyczył polskich uniwersytetów przejętych przez ZSRR we Lwowie i w Wilnie. Po 1948 roku procesem sowietyzacji objęto wszystkie narodowe systemy edukacyjne państw komunistycznych z wyłączeniem Polski, gdzie w praktyce nie udało się zawłaszczyć szkolnictwa wyższego i elitarnego szkolnictwa średniego.

W Europie Wschodniej zaistniały więc po 1948 roku trzy odmienne przestrzenie społeczno-kulturowe widziane przez pryzmat systemów edukacyjnych:

1. Euroazjatycki obszar ZSRR, gdzie przerwana została ciągłość tradycji oświatowej (także na Litwie i Ukrainie Zachodniej);
2. Obszar europejskich krajów komunistycznych z wyłączeniem Polski, gdzie drastycznie ograniczono lokalną tradycję oświatową na rzecz zunifikowanego modelu radzieckiego;
3. Obszar PRL jako względnej autonomii edukacyjnej.

Należy podkreślić, że w całym obszarze Europy Wschodniej od 1945 roku lansowano tezę o wyższości radzieckiego ustroju szkolnego, a w tym budowano mit

o wysokim poziomie radzieckich uczelni akademickich. Bezpośrednie wpływy usiłowano realizować początkowo przez delegowanie radzieckich nauczycieli akademickich do uczelni krajów satelickich, co miało miejsce do 1956 roku. Natomiast po 1956 roku zastąpiono to studiami selekcyjonowanych studentów z Europy Środkowej i Południowej w ZSRR. Propagandowa teza, a następnie mit o wyższości uniwersytetów radzieckich nad pozostałymi uczelniami bloku radzieckiego znajdowała początkowe uznanie i była uporczywie lansowana w okresie rządów Nikity Chruszczowa. Mogła mieć pewne znaczenie ze względu na selektywne dokonania niektórych uniwersytetów ZSRR w zakresie nauk ścisłych lub technologicznych. Miało to miejsce w ramach przestarzałego paradygmaty rozwoju industrialnego do połowy lat 70. Od 1973 roku luka edukacyjna między uniwersytetami radzieckimi, a zachodnimi lub amerykańskimi, a po części także niektórymi uniwersytetami polskimi czy węgierskimi zaczęła gwałtownie rosnać. Demitologizację radzieckich uczelni akademickich i w ogóle społeczno-kulturowych dokonań radzieckich najlepiej określił w 1980 r. kanclerz RFN Helmut Schmidt. W odniesieniu do ZSRR i jego technologicznych oraz naukowych, czy kulturowych dokonań użył on przenośni „Górna Wolta z raketami” (Judt, 2013, s. 295). Modernizacja według modelu radzieckiego wyczerpała wówczas swoje możliwości, mimo że w 1973–1974 roku podjęto w ZSRR reformę systemu oświatowego opartą na idei powszechnej 10-letniej szkoły średniej. Natomiast modernizacja Zachodu po opanowaniu kryzysu energetycznego z 1973 roku uległa gwałtownemu przyspieszeniu i przerodziła się w globalizacyjny impuls. Jedną z podstawowych różnic strategii rozwojowych/modernizacyjnych okazał się udział nauki i szkolnictwa wyższego w procesach modernizacji: niski na Wschodzie, a przesądający i zrównoważony na Zachodzie.

Odpowiednikiem Pokolenia '68 na uczelniach Europy Wschodniej okazali się studenci polscy i węgierscy w 1956 roku oraz polscy i czescy w 1968 roku. Natomiast na uniwersytetach w ZSRR kontestacje środowisk akademickich nigdy nie miały miejsca nawet w okresie „pierestrojki i głośności” Michaiła Gorbaczowa. Pierwsza i jedyna próba implementacji lub zapożyczeń rozwiązań organizacyjnych z radzieckiego systemu edukacyjnego w polskiej oświacie miała miejsce w postaci tzw. reformy Kuberskiego z 1974 roku i szybko się z niej wycofano (Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 83–85). To czego nie udało się dokonać rosyjskiemu caratowi, w pełni osiągnęli bolszewicy w ZSRR wyeliminowali środowiska akademickie, jako swoiste sumienie narodu i warstwę opiniotwórczą społeczeństwa. Na tym tle fenomenem okazało się w Polsce zjawisko akademickiego rewizjonizmu, który symbolizowała osoba prof. Leszka Kołakowskiego, a w późniejszym okresie prof. Marii Turlejskiej, czy prof. Adam Schaff<sup>3</sup>. Rewizjonistyczni intelektualiści z uniwersytetów Europy

<sup>3</sup> „Po roku 1956 kształtował [prof. Leszek Kołakowski – R.T.]... dysydenckie poglądy w re-

Wschodniej mogli trwać na katedrach lub emigrować. Polscy nauczyciele akademicy w większości trwali, bowiem „*Polskie uniwersytety... pozostały praktycznie nietknięte w przeciwieństwie do Czechosłowacji i pozostałych państw [komunistycznych. R.T.]*” (Judt, 2013, s. 211)<sup>4</sup>. Cokolwiek oznaczały dla ludzi uniwersytetu „rewizjonizm” jego konstytutywną rolę wykorzystano jedynie w Polsce.

Pierwsze grupy rewizjonistyczne w ZSRR pojawiły się na radzieckich uniwersytetach dopiero pod wpływem „Solidarności” (1980–1981) lecz radzieccy rewizjoniści nie oderwali się od marksistowskich doktryn (Worobiow, Szubin, 2010, s. 528 i 531–536; Kenez, 2008, s. 261). Podstawowy produkt uniwersytetu (inteligencja) i jej grupa przywódcza „akademicy intelektualistów” w Europie Wschodniej nie utraciła swojego znaczenia wbrew ocenom Denisa Sdviżkova (2011). Mimo że część warstwy wykształconej została uwiedziona przez komunistyczną utopię, względną odporność zachowały polskie środowiska akademickie. Ujawniło się to po likwidacji „Solidarności” w grudniu 1981 r. Środowiska akademickie przejęły wówczas nową rolę antykomunistycznej opozycji politycznej w zastępstwie rozwiązanego związku „Solidarność” (Miśkiewicz, 2003, s. 21–38, 172–175). Były bowiem najbardziej otwarte na intelektualne kontakty z Zachodem i dysponowały licznymi emigracyjnymi instytucjami naukowymi z londyńskim Polskim Uniwersytetem na Obczyźnie włącznie. Na tle tych uwag można sformułować ocenę, że tam, gdzie inteligencja mogła liczyć na instytucjonalne wsparcie (głównie społeczności uniwersyteckiej) i uniwersytetu, była skuteczna i względnie bezpieczna. W ZSRR nie mogła być skuteczna, a kontestacje jej przedstawicieli kończyły się najczęściej w zakładach psychiatrycznych (Kenez, 2008, s. 264). Natomiast najlepszych absolwentów uniwersytetów radzieckich zatrudniano w instytucjach kompleksu militarno-przemysłowego. Uniwersytety polskie lat 1948–1988 nie zostały na szczęście utracone i nie wmontowano je „w intelektualny wymiar” Europy Wschodniej doby komunizmu. Były enklawą ulokowaną za żelazną kurtyną, której nie można przypisać tego, co prof. T. Judt pejoratywnie określił „akademickim prowincjonalizmem” bez względu na ich lokację w Warszawie, Londynie, Krakowie lub innym miejscu geograficznym (Judt, 2015, s. 439)<sup>5</sup>.

---

gionie, w którym wszystkie krytyczne opinie były... skazane na wykluczenie... wygłosił w 1968 r. słynny wykład, w którym ostro skrytykował partię komunistyczną za to, że zdradziła naród co było aktem politycznej odwagi” (T. Judt, *Kiedy zmieniają się fakty*, Poznań 2015, s. 437.)

<sup>4</sup> Potwierdza to moją tezę, że różne były wymiary zsovietyzowania i nie wszystko, a także nie wszystkich należy lub można wrzucać do jednego worka, jak czyni to choćby prof. Teresa Hejnicka-Bezwińska w odniesieniu do prof. Schaffa (T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 75–76).

<sup>5</sup> Jako student Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, zorganizowanego na bazie ewakuowanego po wojnie Uniwersytetu Stefana Batorego z Wilna, miałem możliwość (co prawda pobieżną) pobytu w ZSRR w 1978 roku, a następnie w Rosji kilkakrotnie od 2010 do

## Proces boloński i regionalne tradycje edukacyjne

Przemiany, jakie dokonały się w Europie po 1989 roku, doprowadziły do przekształcenia jej regionów lub przestrzeni społeczno-kulturowych. Niewątpliwie wpływ na środowiska uniwersyteckie całego kontynentu miała deklaracja bolońska, tzw. Wielka Karta Uniwersytetów z 1988 roku, która spotkała się z niemal powszechnym uznaniem. Bardziej skomplikowaną pozostaje implementacja Procesu Bolońskiego, rozpoczętego w 1999 roku, a który miał doprowadzić do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Jednym z celów sygnalizowanego procesu było poprawienie konkurencyjności europejskich uniwersytetów w stosunku do amerykańskich. W zależności od interpretacji politycznych Proces Boloński respektował odmienności tradycji oświatowej i regionalne uwarunkowania. Dlatego były to przemiany oparte przede wszystkim na zaleceniach, a nie na rygorystycznych nakazach czy zobowiązaniach. Państwa członkowskie Unii Europejskiej różnie reagowały na wymogi zawarte w systemie bolońskim. Niektóre państwa, w tym Polska i część innych państw postkomunistycznych rygorystycznie dostosowała się do standardów zawartych w Procesie Bolońskim. Częstokroć oznaczało to zaprzeczenie doświadczeniom europejskim i własnej tradycji oświatowej. Natomiast niemiecki system szkolnictwa wyższego dokonał selektywnej implementacji zaleceń Systemu Bolońskiego. Niemcy dystansują się od anglosaskiej mody na rankingi szkół, a uniwersytety niemieckie nie dążą do przejmowania czołowych pozycji w tych rankingach. Prof. Heinz Sünker podkreślał negatywny wpływ zjawiska „uszkolnienia życia uniwersyteckiego”, które prowadzić może do przekształcenia uniwersytetu w instytut dydaktyczny, a więc coś więcej niż zaawansowana szkołę średnią, lecz mniej niż uczelnię akademicką (Sünker, 2010, s. 192, 201).

Sygnalizowane, odmienne strategie implementacji Procesu Bolońskiego są dodatkowo komplikowane przez lokalne uwarunkowania narodowych systemów oświatowych w państwach postkomunistycznych. Proces uszkolnienia uniwersytetów można wyraźnie zaobserwować w Rosji i na Ukrainie, gdzie przejawia się zarówno w metodyce zajęć, jak i drastycznie wysokich pensjach dydaktycznych nauczycieli akademickich<sup>6</sup>. W efekcie poszczególne systemy regionalne lub lokalne (państwowe) tworzą odmienne warunki dla realizacji przez uniwersytet zadań naukowo-badawczych. Implementacja Procesu Bolońskiego w uczelniach wyż-

---

2014 roku. Sądzę, że przypisanie prowincjonalizmu niektórym uniwersytetom rosyjskim lub polskim jest ze strony T. Judt'a nadużyciem.

<sup>6</sup> Np. w Rosji i na Ukrainie pensum dydaktyczne nauczyciela akademickiego wynosi od 600 do 1000 godzin rocznie. Natomiast w polskich uczelniach wyższych obecnie waha się od 180 do 360 godzin.



szych Europy Środkowo-Wschodniej lub Południowej może oznaczać nadmierną standaryzację. Jest to bardzo wyraźne z polskiej perspektywy, gdzie przerysowana standaryzacja programów i metodyki studiów akademickich doprowadziła do ograniczenia autonomii uniwersytetu. W chwili obecnej, z perspektywy czteroletnich doświadczeń sygnalizowana jest potrzeba, a wręcz konieczność deregulacji, co oznacza odejście od szczegółowo formułowanych standardów funkcjonowania uniwersytetu (Woźnicki, 2014, s. 31). Być może zapatrzeni w amerykańskie rozwiązania oświatowe futuryści (lub politycy) będą skłonni uznać, iż elementem pierwotnym jest kultura i kapitał społeczny, które winny wyprzedzać przemiany w sferze materialnej lub rynkowej, zabiegi marketingowe oraz politykę państw i rządów (nie zawsze polityka państwa jest tożsama z powszechnie przyjmowanym stanowiskiem społecznym) (Rifkin, 2005, s. 13). Można odnieść wrażenie, że zagubiona została (lub zmarginalizowana) perspektywa długiego trwania, która uległa prymatowi socjologii. Jednak socjologia z natury rzeczy bada stan aktualny zamiast historycznie kształtujących się tendencji lub różnic społecznych (Śpiewak, 2005, s. 160).

Bogate społeczeństwa Europy Zachodniej lub Ameryki Północnej chętnie odwołują się do regulacji rynkowych w zarządzaniu oświatą, ponieważ wytworzyły już wcześniej stosowną bazę społeczno-kulturową i ekonomiczną. Biedniejsze społeczności Europy Środkowej lub ubogie społeczności Europy Wschodniej lub Południowej paradoksalnie nie mogą sobie na to pozwolić. Mimo ubóstwa materialnego i nie zawsze korzystnych wskaźników ekonometrycznych muszą najpierw zbudować stabilną bazę kulturową współgrająca z kapitałem społecznym (opiniotwórczą warstwą inteligencji), a dopiero później zdać się na mechanizmy rynkowe i edukacyjny impuls globalny. Procesowi osiągnięcia edukacyjnych standardów „Europy uniwersytetów” towarzyszyć będzie w przestrzeniach społeczno-kulturowych Europy Środkowo-Wschodniej i Południowej presja polityczno-ideologiczna, „pseudorynkowa” lub innych „mód edukacyjnych”.

Nostalgia za socjalnym bezpieczeństwem społeczeństwa opartego na „równości biedy” (zamiast na wiedzy i prawdzie) jest związana w Europie Wschodniej ze strategiami edukacyjnymi kształcenia dla zawodów całonocnych. W moim odbiorze jest to szczególnie widoczne w Rosji lub na Ukrainie. Oznacza to traktowanie uniwersytetu, jako lepszej odmiany szkoły zawodowej. Zarazem jest przeciwstawne dynamice permanentnej gotowości absolwentów szkół wyższych do przekwalifikowania się i podejmowania ryzyka z nadzieją na życiową wygraną. Dynamiczne postawy cechują studentów Europy Środkowej (w Polsce, Czechach, Słowacji, a ostatnio także Rumunii) i opierają się one na „instynkcie konsumpcyjnym”. Pojęciu rozumianym nie jako prosta konsumpcja dóbr materialnych lecz spożytkowanie własnego wykształcenia, aktywności oraz mobilności. Oznacza to,

że wzrasta rola jednostki podejmującej wysiłek i ryzyko rzetelnej edukacji w środowisku zdominowanym przez grę rynku pracy lub rynku edukacyjnych usług. Maleje natomiast rola państwa w organizacji kształcenia elit, które winny być wyłaniane w procesie „pozytywnej dyskryminacji”, np. selekcji poprzez edukację. Jest to całkiem odmienna funkcja państwa, jako arbitra w sferze socjalnej oraz wyrównywania szans edukacyjnych (edukacja minimum lub bezpłatna). Niewątpliwie natomiast populizm stara się wymusić na państwie doprowadzenie do jednakowej wydolności edukacyjnej. A więc zrealizowania rzeczy nierealizowalnej, bowiem efekty kształcenia na poziomie uniwersyteckim opierają się przede wszystkim na indywidualnych zdolnościach, których państwo nie może zadekretować (nadać administracyjnie) wszystkim swoim obywatelom. Mimo to w przestrzeni społeczno-kulturowej Europy Wschodniej i w mniejszym stopniu Europy Środkowej presja populizmu wymusza na uniwersytetach „antyelitaryzm”<sup>7</sup>.

Popyt na wyższe wykształcenie wynika najczęściej z sytuacji rynku pracy lub z uniwersyteckiego etosu w zależności od przestrzeni społeczno-kulturowej lub państwa, w którym ów popyt się zaznacza. W masowych uczelniach amerykańskich najczęściej chodzi o przygotowanie do postępowania z ludźmi i zapewnienie sobie popularności (Arendt, 1993, s. 219)<sup>8</sup>. W tradycji Europy Zachodniej podstawą jest długie trwanie uniwersytetu oraz bardzo często lepsza pozycja rynkowa jego absolwentów<sup>9</sup>. W postradzieckiej przestrzeni społeczno-kulturowej lepsza konkurencyjność absolwentów uniwersytetu wynikała z ich uzawodowienia oraz „uszkolnienia” uczelni akademickich przygotowujących przede wszystkim lepiej wykształconych robotników. Na tym tle sygnałem ostrzegawczym może być zwrot „prawdziwe uniwersytety” użyty w Wielkiej Karcie Uniwersytetów z 1988 roku. Tylko one mogą być bowiem powiernikiem europejskiej tradycji uniwersyteckiej z niej wyprowadzony został model uniwersytetu nowoczesnego, który stał się później źródłem mitu edukacyjnego. Wbrew temu, że w XXI wieku zbyt mało osób skłonnych jest dostrzegać ciągłość, jako formę postępu, a więc i odmianę innowacji, ponad 900-letnia perspektywa uniwersytetu jest kapitałem niepodważalnym. Nie wytrzymują z nią pozorne

<sup>7</sup> W obu obszarach Europy sygnalizowane zjawisko przyjmuje postać masowych studiów akademickich zdeterminowanych przez produktywność i wymuszających w efekcie przekształcanie uniwersytetów w wyższe szkoły zawodowe. Ponadto w części Europy Wschodniej środowiska akademickie dotknięte są zjawiskiem korupcji (sygnalizowali mi to wielokrotnie moi ukraińscy studenci).

<sup>8</sup> Nie dotyczy to oczywiście elitarnych 10–20 uniwersytetów amerykańskich znacznie odbiegających od pozostałej masy blisko 8 tysięcy uczelni wyższych.

<sup>9</sup> W powszechnym odbiorze społecznym tzw. „akademiker” (absolwenci pełnowymiarowych uczelni akademickich) są najmniej zagrożona bezrobociem grupą społeczną. W warunkach polskich do 2000 r. współczynniki bezrobocia osób z wyższym wykształceniem były śladowe, a dyplom uczelni gwarantował lepszą lub gorszą pracę.

fetsze innowacji, np. duże fabryki przemysłowe, które liczą sobie około 150 lat, czy supermarkety, które pojawiły się przed 30 laty. Wielkie supermarkety przegrywają bowiem konkurencję z internetowymi formami handlu, a wielkie molochy przemysłowe ulegają różnym formom kooperacji i powiązań małych wyspecjalizowanych wytwórców (zjawisku dekoncentracji produkcji). Uniwersytet przetrwa natomiast prawdopodobnie dlatego, że nadal opiera się na syntezie badań naukowych i dydaktyki, a w XXI wieku przejął kolejną ważną funkcję społeczną stabilizowania demokracji i przeciwstawiania się powrotowi nacjonalizmów. Budowa współczesnych struktur społecznych, a w tym hierarchii społecznej winny następować według zasad merytokratycznych, a nie ideologicznych czy ekonometrycznych. Członkostwo oligarchii władzy, posiadania, grupy wpływów nie jest w dłuższym dystansie w stanie konkurować z wiedzą lub prawdą<sup>10</sup>. Są to pojęcia nielubiane przez władzę, gdyż zakłócają komfort jej sprawowania, lecz niezbędne dla zapewnienia postępu równie niezbędne jak różnego rodzaju wytwory technologiczne (komputer, samochód). Dlatego zazwyczaj intelektualiści odnoszący sukcesy w przestrzeniach społeczeństw demokratycznych są technokratami, czego przykładem w Polsce jest prof. Leszek Balcerowicz, a w Czechach premier Vaclaw Klaus (Judt, 2013, s. 808)<sup>11</sup>. Potwierdza to wydolność uniwersytetów w procesie transmisji zasad merytokracji do różnych przestrzeni społeczno-kulturowych.

## Zakończenie

Uniwersytet jako najwyżej zorganizowana instytucja edukacyjna, a zarazem idea społeczna poddawany jest częstokroć próbom wpasowania w różne utopie odwołujące się do uniwersytetu wirtualnego, uniwersytetu „socjalistycznego, uniwersytetu doskonałego i innych utopijnych odmian widzenia uczelni akademickiej. Są to najczęściej preteksty wykorzystywane przez polityków do ingerencji w społeczności uniwersyteckie. Ingerencje te przyjmujące ze strony ekonomistów i kapłanów tzw. akademickiego kapitalizmu formę produktywizmu, ze strony polityków formę zideologizowania lub biurokracji, a ze strony mass mediów i dziennikarzy formę teatralizacji stawiają wszystkich tych wymienionych uzurpatorów w pozycji wielkich nauczycieli. Dla uniwersytetu rolę „wielkich nauczycieli” odgrywały w przeszłości Kościół, państwo, dyktatorzy, ideologie. Były to jednak czynniki zmienne i żaden z nich nie zdominował uniwersytetu, natomiast uniwersytetu

---

<sup>10</sup> Prawda nie jest produktywna wprost, lecz jest głównym produktem uniwersytetu w każdej przestrzeni społeczno-kulturowej. To ona powoduje, iż społeczność akademicka operuje wiedzą, a nie jedynie informacją udającą wiedzę, jak ma to miejsce w Internecie.

<sup>11</sup> Prof. Balcerowicz wywodzi się z kręgów lewicy, natomiast premier Klaus jest konserwatystą.

trwały i wytworzyły zdolność do permanentnej adaptacji oraz kreowania postępu. Należałoby więc z perspektywy długiego trwania przywrócić uniwersytetowi jego dominującą rolę w systemach edukacyjnych wszystkich cywilizowanych przestrzeni społeczno-kulturowych.

## Bibliografia

- Arendt, H. (1993). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa.
- Brezinka, W. (2007). *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz.
- Judt, J. (2015). *Kiedy zmieniają się fakty*. Poznań.
- Judt, T. (2008). *Niemcy w pięciu wcieleniach*. Warszawa.
- Judt, T. (2013). *Powojnie. Historia Europy od roku 1945*. Poznań.
- Kenez, P. (2008). *Odkłamana historia Związku Radzieckiego*. Warszawa.
- Koch, J., Thimm, K. (2004). Geist gegen Gebühr. *Der Spiegel*, 3.
- Kosmulski, M., Pigoń, A. (2014). Inżynierowie z uniwersytetu i humaniści z politechniki. *Forum Akademickie*, 7–8.
- Miśkiewicz, B. (2003). *Polskie szkolnictwo wyższe w latach 1981–1987*. Toruń.
- Nipperdey, T. (1999). *Rozważania o niemieckiej historii*. Warszawa.
- Rifkin, J. (2005). *Europejskie marzenie*. Warszawa.
- Schiller de Schindelfeld, J. (2008). *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*. Warszawa.
- Sdvižkov, D. (2011). *Epoka inteligencji. Historia porównawcza warstwy wykształconej w Europie*. Warszawa.
- Stern, F. (2008) *Niemcy w pięciu wcieleniach*. Warszawa.
- Sünker, H. (2010). Nowe spojrzenie na ideę uniwersytetu. Edukacja (Bildung), polityka a społeczeństwo. Innowacje w edukacji akademickiej. W: J. Piekarski D. Urbaniak-Zajac (red.), *Szkolnictwo wyższe w procesie przemian*. Łódź.
- Śpiewak, P. (2005). *Między indywidualizmem a niezależnością. Polska jedna czy wiele?* Warszawa.
- Toffler, A. (1998). *Szok przyszłości*. Poznań.
- Worobiow, A.W., Szubin, A.W. (2010). *Torowanie drogi do wolności w sferze kultury, Białe plamy czarne plamy. Sprawy trudne w relacjach polsko-rosyjskich (1918–2008)*. Warszawa.
- Woźnicki, J. (2014). Nowe obszary wolności. *Forum Akademickie*, 7–8.