

**Urszula Zbrzeźniak**  
*Uniwersytet Warszawski*

## Uniwersytet pod ostrzałem

### Summary

#### THE UNIVERSITY UNDER FIRE

This essay discusses the main perspectives in the contemporary debate on university. In recent years the university became one of the most problematic institutions of our society. Debate on the future of the university began in the moment of transition from the industrial societies to the post-industrial societies. In the second half of the 20<sup>th</sup> century we witnessed a long process of replacing the old form of university by the institution of multiversity or a university governed by the rule of excellence. The process of transformation of university is still discussed within the academic milieu and we can observe a constant proliferation of critical approaches which tend to undermine conviction that the ongoing process of subjugation of the university to the economic rules is inevitable.

**Key words:** education, philosophy, instrumental reason, democracy.

red. Paulina Marchlik

Lektura prac i artykułów prasowych poświęconych problemowi szkolnictwa pozostawia wrażenie, iż uniwersytet stał się dziś jedną z bardziej problematycznych instytucji. W aktualnie toczącej się debacie i w samym środowisku akademickim, a także wśród publicystów i polityków brakuje zgody w kwestiach fundamentalnych, nie wspominając już o zagadnieniach czysto technicznych czy rozwiązaniach instytucjonalnych. Ostrość, z jaką stawiane jest pytanie o przyszłość szkolnictwa wyższego oraz gwałtowność dyskusji, którą obserwujemy, to pokłosie dwóch procesów. Jeden z nich stanowi echo zjawiska, które już w latach 60. wymusiło transformację uniwersytetów zachodnioeuropejskich,

a mianowicie transformację społeczeństw przemysłowych w społeczeństwa post-industrialne<sup>1</sup>. Drugi zaś jest związany z systematycznym umacnianiem się racjonalności neoliberalnej, a także z instytucjonalnymi i prawnymi przemianami wymuszonymi przez Proces Boloński<sup>2</sup>. Wielość czynników determinujących funkcjonowanie szkolnictwa wyższego stanowi kłopot w diagnozowaniu obecnej sytuacji, poza tym utrudnia sformułowanie jakiegoś akceptowalnego planu wyjścia z impasu, w jakim niewątpliwie znalazły się współczesne uniwersytety<sup>3</sup>.

Rola tych ogólnych uwag jest dwojaka. Po pierwsze, uzasadniają celowość niniejszego tekstu, a po drugie, usprawiedliwiają jego – z konieczności – niepełny charakter. Jest to propozycja typologii języków, jakimi mówi się obecnie o uniwersytecie, próba pobieżnego choćby uporządkowania stanowisk. Rzecz jasna, ze względu na wielość głosów, które pojawiły się i nadal pojawiają w Polsce, a także z uwagi na rozmiar debaty, która w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych toczy się od co najmniej kilkudziesięciu lat, próba ta – już w punkcie wyjścia – skazana jest na porażkę. Mam jednak nadzieję, że mój wyśiłek nie będzie daremny i że Czytelnicy znajdą w tym tekście choćby wskazówki i zachętę do lektury omawianych w nim prac.

Najbardziej widoczna linia demarkacyjna oddziela zwolenników procesu podporządkowywania uniwersytetu ogólnemu modelowi racjonalności ekonomicznej, uznającej efektywność za podstawowy cel istnienia szkół wyższych od środowisk opowiadających się za zachowaniem uniwersytetu jako przestrzeni autonomicznej. Dla zwolenników podejścia pierwszego, nazwijmy go instrumentalnym, uniwersytet jest specyficznym podsystemem społecznym, który jednak – bez względu na swoje wyjątkowe cechy – nie powinien rościć sobie praw do autonomii rozumianej jako niepodleganie kryterium efektywności. Trudno przeoczyć, że podstawowym

---

<sup>1</sup> Zazwyczaj przyjmuje się, że kapitalizm kognitywny zaczął rozwijać się w latach sześćdziesiątych, natomiast lata osiemdziesiąte to z kolei czas narodzin i rozwoju neoliberalizmu.

<sup>2</sup> Zdaniem niektórych badaczy o specyficznej sytuacji ekonomiczno-społecznej w Polsce przesądza fakt, że rozwija się tu „kapitalizm kognitywny w peryferyjnym wydaniu” (Sowa, Szadkowski 2011: 15).

<sup>3</sup> Przekonanie, że uniwersytet pogrąży się w kryzysie to chyba jedyny punkt wspólny dla stanowisk omawianych w niniejszym tekście. Natomiast w kwestiach oceny jego przyczyn i możliwych dróg wyjścia rysują zupełnie przeciwstawne stanowiska.

Nieco żartobliwie, choć powaga tematu nie powinna skłaniać do żartów, można się zastanawiać, czy przypadkiem uniwersytet nie jest instytucją skazaną na przeżywanie ciągłego kryzysu. Być może różnorodne funkcje, które są mu narzucane, uniemożliwiają mu działanie w inny, niezakłócony sposób. Być może podwójna celowość (uniwersytet działający na rzecz wspólnoty, której część stanowi). Problem ten, dodajmy, nie jest niczym nowym, skoro już Kant w *Sporze fakultetów* próbował opisać granice uprawnionej ingerencji władzy w działanie pewnych fakultetów.

założeniem filozoficznym (niestety, bardzo często przyjmowane jest ono niejawnie) jest uznanie, iż zasady ekonomiczne nie tylko wyznaczają najogólniejsze zasady porządkujące wszystkie sfery życia, ale wprost określają podstawowe cele społeczne.

Proces podporządkowywania wszelkich instytucji i przestrzeni życia społecznego jednorodnym kryteriom ekonomicznym nie jest procesem nowym<sup>4</sup>. Filozofowie – dodajmy reprezentujący często krańcowo odmienne stanowiska, od jawnie konserwatywnych po lewicowe – już dawno zdiagnozowali ten proces, jak również dość dokładnie opisali jego możliwe skutki. Jednak od połowy lat 60. zyskał on nowy impet. Wraz z przekształcaniem się społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo oparte na wiedzy, edukacja i nauka w naturalny sposób stały się przedmiotem zainteresowania ekonomistów i polityków.

Można rzecz jasna zastanawiać się, czy szkoła kiedykolwiek była prawdziwie autonomicznym obszarem. Jak pokazują to doskonale choćby historyczne analizy Foucaulta z *Nadzorować i karać*, klasa od momentu powstania była miejscem transmisji określonych przekonań, oddziaływania władzy dyscyplinarnej oraz budowania komplementarnego z nimi rodzaju podmiotu. Przełom lat 60. i 70. obfitował w teksty, dziś już klasyczne, obnażające formy i sposoby reprodukcji relacji władzy i w ramach instytucji, jaką jest szkoła – wraz z jej regulaminem i sankcjami za złamanie reguł – ale także poprzez samą wiedzę<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Przekonanie, że neoliberalizm przekształcił się ze zwykłej koncepcji ekonomicznej w rodzaj uogólnionej matrycy zarządzania rzeczywistości, jest obecnie chyba czymś oczywistym (i dla zwolenników neoliberalizmu, i dla jego zagorzałych przeciwników). Dla filozofa ważne jest rozszerzenie funkcji rynku, rozumianego już nie tylko jako wycinek ludzkiej aktywności, ale będącego jednocześnie źródłem norm postępowania. Henry Giroux opisując neoliberalizm, który nazywa wprost „polityką ekonomicznego darwinizmu”, zauważa, że funkcjonuje on jako uniwersalny sposób rozwiązywania wszelkich kłopotów oraz że jednocześnie wyłącza on rynek i ekonomię spod refleksji etycznej (Giroux 2010: 1). Jest to, rzecz jasna, prawda, natomiast przeoczył on to, że rynek i ekonomia nie mogą być przedmiotem refleksji etycznej, albowiem w ramach neoliberalizmu zostały one uznane za jej podstawę.

<sup>5</sup> Chociaż niezwykle cenię krytyczny punkt widzenia Foucaulta, to dostrzegam w jego perspektywie pewien rodzaj pułapki. Ceną, którą obaj płacą, jest zamknięcie na możliwość takiego przekształcenia edukacji, aby zminimalizować jej represyjny charakter. Poza tym wątpliwe wydaje się odrzucanie przez nich samej idei edukacji jako rodzaju „tresury”. Niewątpliwie kształcenie, którego celem miałyby być stworzenie jednostki całkowicie podporządkowanej, to znaczy niezdolnej do kwestionowania obowiązujących reguł, jest dość demonicznym pomysłem.

Warto jednak pamiętać – i akurat w tym wypadku myśliciele konserwatywni okazują się niezwykle przydatni – że demokracja również zakłada taki projekt „tresowania” dobrych obywateli. Allan Bloom niezwykle przytomnie i trafnie konstatuje: „Demokratyczny system edukacyjny, czy się do tego przyznaje, czy nie, chce i potrzebuje stworzyć ludzi obdarzonych takimi upodobaniami, wiedzą i charakterem, które sprzyjają ustrojowi demokratycznemu” (Bloom 1997: 28).

Niestety, o ile pracom tym nie brakuje zmysłu krytycznej obserwacji, o tyle zazwyczaj nie ma w nich miejsca na projekt przekształcenia edukacji w narzędzie emancypacji. Jedynie Jean-François Lyotard i Ivan Illich starali się dostrzec w istniejącym systemie załączki nowego sposobu nauczania: bardziej demokratycznego, pozwalającego na kształtowanie się indywidualności ucznia i pozostawiającego więcej miejsca na swobodę.

Lyotard w *Kondycji ponowoczesnej* okazał się zaskakująco dobrym obserwatorem mechanizmów wytwarzania i przekazywania wiedzy, przewidział również zasadnicze linie ewolucji sposobu dystrybuowania wiedzy<sup>6</sup>. Praca francuskiego filozofa, choć pod wieloma względami dyskusyjna, ma jedną niekwestionowaną zaletę, a mianowicie pokazuje ambiwalentny charakter obecnej transformacji szkolnictwa wyższego. Z jednej strony, dostrzega ona możliwość ukonstytuowania się takiej formy zarządzania wytwarzaniem wiedzy, która będzie stwarzała wręcz zagrożenie dla dalszych poszukiwań naukowych, z drugiej strony, wskazuje także szansę na ukonstytuowanie się alternatywnego modelu uprawiania nauki.

W debacie wokół przyszłości uniwersytetu pojawiają się stanowiska uznające zmierzch tradycyjnych uniwersytetów, podporządkowanych celowości państwa, jako szansę na zbudowanie zupełnie nowej formy instytucjonalnej, która niekoniecznie musi stać się zakładniczką logiki rynku, ale może umożliwić ukonstytuowanie nowych form autonomii naukowej oraz obywatelstwa. Ten rodzaj umiarkowanego optymizmu odnaleźć można w pracy Billa Readingsa opisującego w *University in Ruins* rozkład Humboldtowskiego modelu szkół wyższych. Z kolei u Rosi Braidotti – która zresztą wielokrotnie odwołuje się do Readingsa, odnajdując u niego ten sam rodzaj otwarcia na posthumanistyczną przyszłość – pojawia się wyraźna nadzieja na wykształcenie się zupełnie nieznanymi formami uniwersytetu, które jednocześnie będą punktem oparcia do tworzenia nowych form obywatelstwa. O pracach Readingsa i Braidotti chciałabym napisać nieco więcej w dalszej części tekstu. Wspominam o nich, by pokazać, jak złożona jest

---

Nie jest rzecz jasna tak, że problem edukacji jako koniecznego elementu socjalizacji znika z myśli, nazwijmy ją tak, lewicowej. Nawet u samego Foucaulta pojawił się wątek edukacji jako drogi do osiągnięcia autonomii. Jednak był on traktowany jako zagadnienie historyczne i możemy jedynie spekulować, czy sam Foucault widział możliwość zinstytucjonalizowania tego rodzaju edukacji. Zupełnie współcześnie zagadnienie to pojawia się u Ernesta Laclaua, który opisując idealne społeczeństwo radykalnie demokratyczne, zauważa, że „zaszczepia w członkach społeczności pewien zmysł obywatelski, będący centralnym składnikiem ich tożsamości” (Laclau 2004: 161).

<sup>6</sup> Również Ivan Illich dostrzegał potencjał emancypacyjny związany z rozwojem technologicznym, który jego zdaniem równie dobrze może przerodzić się w narzędzie podporządkowywania jednostek, co stać się instrumentem powszechnej emancypacji. Sam projekt niezależnych sieci edukacyjnych opierających się na bazach danych okazał się wręcz proroczy.

obecna debata na temat uniwersytetu i że niezwykle trudno zaproponować jakąś jedną czytelną zasadę podziału stanowisk. Z pewnością błędem byłoby zakładanie, że przeciwnicy modelu instrumentalnego są z konieczności obrońcami konserwatywnej wizji akademii. Co prawda, problem tradycji – rozumianej bardzo szeroko – pojawia się w argumentacji wielu krytyków modelu instrumentalnego. Zazwyczaj ich argumentacja odwołuje się do pewnych wartości właściwych dla określonej wspólnoty, konstytuujących jej tożsamość i wyznaczających właściwą dla niej koncepcję dobrego życia. Oczywiście, większość z tych strategii argumentacyjnych nie ma na celu zachowania *status quo*, nie chodzi bynajmniej o obronę tradycji dla tradycji, lecz wskazanie, że pewne zmiany niszczą podstawy naszej tożsamości kulturowej.

Jednak pomimo tych trudności warto wprowadzić, choćby tytułem próby, podziały pozwalające wstępnie uporządkować przestrzeń debaty dotyczącej uniwersytetu. Wydaje się, że najlepsze jest najlepszym kandydatem jest zaproponowane na początku kryterium za lub przeciw procesowi podporządkowywania całej sfery edukacji logice wolnego rynku. Trzeba jednak pamiętać, że podział ten nie oznacza alternatywy: zmiany bądź zachowanie uniwersytetu w niezmiennym kształcie. Wielu spośród krytyków postępującego zawłaszczania rzeczywistości przez logikę ekonomii niekoniecznie uznaje pozostawienie uniwersytetu w jego dotychczasowej formie za najbardziej pożądane rozwiązanie. Nawet w przypadku myślicieli, których można by – ale z pewnymi zastrzeżeniami – nazwać zwolennikami konserwatyzmu w myśleniu o powinnościach i miejscu akademii, krytyce instrumentalizacji szkolnictwa wyższego, towarzyszy, niejednokrotnie bardzo dotkliwa, diagnoza wszelkich patologii nękających obecne życie akademickie. Ten rodzaj podwójnej<sup>7</sup> krytyki znaleźć można u Piotra Nowaka, który z jednej strony wyraźnie opowiada się przeciwko zredukowaniu uniwersytetu do roli instytucji napędzającej mechanizm ogólnej polityki ekonomicznej, ale z drugiej strony podkreśla, że część winy za kondycję współczesnych polskich uniwersytetów ponoszą sami akademicy. Cel, jaki realizuje Nowak, jest dość jasny: chce odnowy uniwersytetu przywracającej mu właściwe funkcje. Dodać należy tylko, że są one określane niezwykle tradycyjnie. „Odnowiony Uniwersytet” to miejsce budzenia ciekawości i prowadzenia nieskrępowanej aktywności

---

<sup>7</sup> W przypadku tego autora należałoby raczej mówić o trzech głównych obiektach krytyki: niewydolnej intelektualnie kadrze akademickiej, pomysłodawcach i zwolennikach instrumentalizacji uniwersytetu i samym Piotrze Nowaku. W pracy *Hodowanie troglodytów* Nowak pokazuje zaskakującą skłonność do dystansowania się wobec wad oponentów i swoich własnych. Dzięki temu nie sposób potraktować zarzutów Nowaka – a jest ich naprawdę wiele – jako „produktu resentmentu”, ale raczej trzeba w nich widzieć dawkę jadu mobilizującego do refleksji i działania.

badawczej. Nowak nie tylko postuluje wewnętrzną reformę uniwersytetu, domaga się także redefinicji jego miejsca i powinności: „Na odnowionym Uniwersytecie filozofia nie będzie musiała usprawiedliwiać się przed miastem ze swego istnienia. To miasto będzie się przed nią usprawiedliwiał” (Nowak 2014: 95).

O redefinicji relacji Uniwersytet–Miasto<sup>8</sup> wspomina także Rosi Braidotti. Jednak w przeciwieństwie do Nowaka nie żąda, by miasto uznało zwierzchność uniwersytetu, lecz zaleca, by zawarły one ze sobą przymierze (Braidotti 2014: 336). Projekt przedstawiony w *Po człowieku* usiłuje pogodzić niektóre fundamentalne funkcje i wartości dawnego uniwersytetu z konsekwencjami rewolucji technologicznej oraz nieuniknionej globalizacji. Braidotti ma nadzieję, że w nowym multiwersytecie<sup>9</sup> spotkają się „technologia i metafizyka” (Braidotti 2014: 334). Globalizacja, kolejne rewolucje technologiczne oraz rozpad instytucji nie budzą w niej ani zaniepokojenia, ani nostalgii. W jej podejściu widać raczej nadzieję na pojawienie nowych możliwości technicznych, badawczych oraz nowych form zaangażowania politycznego. Braidotti uznaje, że nie ma nic zgubnego w tym, że jednym ze skutków współczesnej ekonomii jest utrata znaczenia przez państwa na rzecz nowych podmiotów, czyli miast. Jest to element naszej obecnej kondycji, który powinien zostać świadomie przez nas podjęty i wykorzystywany.

W pracy Braidotti pojawia się niekiedy przekonanie, że „nie ma już odwrotu” (tamże: 331), że musimy zaakceptować nowy porządek i nowe podziały. Jednak nie oznacza to całkowitego poddania się sytuacji, ale raczej świadome działanie w ramach zastanego świata. Jak stwierdza Braidotti: „Mierzenie się z historycznością naszej kondycji oznacza przesunięcie czynności myślenia na zewnątrz, w stronę rzeczywistego świata, aby przyjąć odpowiedzialność za warunki, które definiują nasze położenie” (tamże). A zatem mamy tu do czynienia z planem strategicznego przekształcania rzeczywistości. Trzeba dodać, że Braidotti w żadnym wypadku nie zaleca drogi adaptacji, ale określa jedynie możliwe sposoby stworzenia „posthumanistycznej praktyki” (tamże), czyli przeciwdziałania temu, co wydaje się nam niesprawiedliwe czy niedopuszczalne.

---

<sup>8</sup> Chodzi tu o pewien spór między nie tylko instytucjami, ale czymś więcej, pewnymi ośrodkami władzy, ale także pewnej właściwej im kultury. Braidotti pisze też o konflikcie między *Civitas* i *Universitas*.

<sup>9</sup> Dodajmy, że pojęcie multiwersytetu nie jest pomysłem Braidotti, sięga ona jedynie po termin ukuty przez Clarka Carra, którym określał on ten nowy byt, jakim stał się uniwersytet w latach sześćdziesiątych. Braidotti, nazywając swój projekt – „nowym multiwersytetem”, podejmuje zatem grę z nowoczesnością, domagając się jej przekroczenia, rozumianego jako zintensyfikowanie ukrytych w niej możliwości.

Praca Braidotti może się wydawać apologią nowych szans stwarzanych przez procesy ekonomiczne wymuszające pewne przyspieszenie w naukach oraz skutkujące redefinicją istniejących struktur władzy. Jednak autorka niezależnie od wielkich nadziei, jakie wiąże ze zmianami technologiczno-ekonomicznymi, jest daleka od uznania ich za jednoznacznie pozytywne. Dlatego też zachowuje z etosu klasycznego uniwersytetu funkcję krytyczną. Wiedza rozwijana w multiwersytecie nie tylko powinna wspomagać rozwój technologiczny i ekonomiczny, ale jednocześnie nie zapominać o zadaniu formowania obywateli. Braidotti, opisując dwie elementarne funkcje nowego posthumanistycznego uniwersytetu, stwierdza: „współczesny multiwersytet stawia czoła wymaganiom konkurencyjnego rynku pracy, globalnej kultury i świata korporacyjnego, jednocześnie kontynuując swoją ponadstuletnią misję naukowej doskonałości i światłego obywatelstwa” (tamże: 336).

Multiwersytet opisywany przez Braidotti jest zatem hybrydą dążenia do przekroczenia ustalonych podziałów wiedzy, otwierania nowych możliwości badawczych, swobodnego łączenia różnych obszarów zainteresowań oraz zachowania jako rdzenia społecznej funkcji multiwersytetu, jaką jest kształcenie obywateli zdolnych do krytycznego myślenia.

Propozycje Braidotti mogą być oceniane dwójako. Można zarzucić jej czasami wręcz entuzjastyczne nastawienie do możliwości związanych z rozwojem technologii, niedocenywanie wagi globalnych procesów ekonomicznych i wpływu, jaki wywierają na sferę wiedzy i kultury. Jednak przy całej rezerwie wobec nadziei, jakie wiąże z globalnym uniwersytetem, co trzeba podkreślić, usiłuje zachować jednocześnie najszerszą autonomię oraz prawo do budowania wiedzy krytycznej. Co ważne, rola tej wiedzy nie ogranicza się do opisywania świata, lecz pełni też funkcję społeczną, to znaczy dostarcza podstaw do formułowania nowych politycznych żądań. Zatem uniwersytet pozostaje uprzywilejowaną przestrzenią, w której mogą pojawić się dyskursy emancypacyjne.

W polemice dotyczącej przyszłości uniwersytetu występują także osoby, które jeszcze bardziej radykalnie myślą o przyszłości szkół wyższych niż Braidotti, w tym znaczeniu, że opowiadają się właściwie za całkowitą profesjonalizacją uniwersytetów. Najczęściej wybór ten wiąże się z umniejszeniem bądź rezygnacją z ich społecznej funkcji. Znakomitym przykładem takiej perspektywy jest ostatnio opublikowana praca Marka Kwieka diagnozująca stan polskich uczelni. Otóż, o ile książka Kwieka pozostaje niekwestionowanym dokonaniem pod względem rozmiaru i szczegółowości przeprowadzonych analiz, moje wątpliwości budzi sprawa zupełnie fundamentalna, a mianowicie nastawienie autora do opisywanego przez siebie procesu. Kwiek nie ukrywa, zaznacza to zresztą

już we wprowadzeniu do swojej pracy, że jest zwolennikiem przeprowadzanych obecnie zmian, a nawet więcej, że uważa je za zbyt łagodne (Kwiek 2015: 45).

O ile trudno dyskutować z materiałem zgromadzonym przez autora, to jednak dyskutować można z ogólnymi ramami normatywnymi, które spajają te analizy. W wielu miejscach swojej pracy Kwiek bardzo wyraźnie, ale w mojej ocenie także stronniczo, ocenia grupę uczonych przywiązanych do modelu uniwersytetu jako wspólnoty badaczy (tamże: 269). Wspólnota badaczy to nazwa modelu wypracowana przez Olsena, która zdaniem Kwieka najlepiej ze wszystkich przywołanych przez niego stosuje się do sposobu funkcjonowania polskiego środowiska akademickiego. Wspólnota badaczy to w istocie miejsce reprodukcji przywilejów prestiżowych i ekonomicznych, a zasady ich dystrybucji są wysoce niejasne. Najpoważniejszą wadą tego modelu jest fakt, że broni on uniwersytetu jako instytucji nieliczącej się z potrzebami ekonomicznymi i społecznymi (tamże: 273). Jednak najbardziej zastanawia uznanie, że tym, co ponosi winę za opłakany stan polskiego uniwersytetu, jest „ponadprzeciętny poziom interioryzacji tradycyjnych norm i reguł przypisywanych historycznie ideałom wieży z kości słoniowej przez kadrę uniwersytecką” (tamże: 275). A zatem to etos dawniejszej akademii jest najważniejszym czynnikiem degenerującym ją samą.

Autor nie ukrywa, że alternatywny model, tzw. model instrumentalny, jest znacznie bardziej pożądanym ze względu na to, że traktuje uniwersytet jako integralny element życia społecznego, czyli instytucję podlegającą uniwersalnym normom produktywności. Wydaje się jednak, że nieskrywana sympatia wobec tego alternatywnego wzoru funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz zaufanie, jakim go obdarza, popieranie modelu nauki opierającego się na idei konkurencji, nie pozwalają na uwzględnienie w analizie współczesnego (nie tylko polskiego) szkolnictwa wyższego także zjawisk negatywnych generowanych przez podejście instrumentalne. Autor wspomina we wprowadzeniu o pewnych krytycznych wątkach związanych z elementarnymi mechanizmami edukacji wyższej na świecie, ale nie omawia ich szerzej (tamże: 42).

Jeśli można pokusić się o jakąś wstępną klasyfikację perspektywy badawczej Kwieka, to wyrasta ona z akceptacji nieuchronnej instrumentalizacji nauki. Uznaje konkurencyjność, tak jak zresztą fakt, że ekonomia narzuca swoją racjonalność pozostałym sferom ludzkiej aktywności, za proces nieodwracalny. W związku tym jedyną strategią jest rozsądna adaptacja do warunków, które tak czy inaczej trzeba zaakceptować. Podejście to uznaje, że model instrumentalny dobrze funkcjonuje w świecie zachodnim i że jest powszechnie uznawany. Otóż, nie jest tak do końca. Już wspomniany na początku Lyotard przestrzegał przed

całkowitym zdaniem się na model uprawnia nauki opierający się o kryterium skuteczności, pisząc, że w ostatecznym rachunku funkcjonalizacja myślenia zabija jego kreatywność, o którą przecież nieustannie zabiega (Lyotard 1997: 165–166). W późniejszym czasie obserwować można prawdziwy wysyp literatury krytycznej demaskującej negatywne skutki, jakie niesie ze sobą przyjęcie tego modelu nie tylko dla samej nauki, ale także dla rozwoju społeczeństwa w ogóle<sup>10</sup>.

Perspektywa profesjonalizacji uniwersytetu, uczynienia go miejscem podporządkowanym zasadzie doskonałości, za którą wyraźnie opowiada się Marek Kwiek, pojawia się także w pracach Billa Readingsa i Stanleya Fisha<sup>11</sup>. Reprezentują oni podejście akceptujące powolne odchodzenie od przypisywania akademii jakiś nadzwyczajnych uprawnień, a przekształcanie jej w instytucję połączoną silniejszymi więzami z zewnątrz. Jednak ceną, jaką trzeba zapłacić – tak dzieje się u Fisha i jak można przypuszczać podobnie jest także w przypadku Kwieka – jest zrzeczenie się prawie wszystkich fundamentalnych funkcji społecznych, jakie dotychczas mu przypisywano. Jedyna rola, jaka zostaje zachowana, to obowiązek kształcenia (ale już nie w znaczeniu *Bildung*, lecz tylko przekazywania informacji i kompetencji) pracowników. Tym, co może niepokoić, jest zakwestionowanie równie istotnych, jak kształcenie profesjonalistów, funkcji dawniejszego uniwersytetu. Tradycyjnie uniwersytet miał realizować dwa cele: poznawczy (poszukiwanie prawdy) i społeczny (wychowanie kompetentnych kadr i światłych obywateli). Idealny model zaproponowany przez Humboldta doczekał się wielu korekt, ale jednak – jak podkreślają badacze – to, że tak dobrze zakorzenił się

---

<sup>10</sup> Niestety, ramy tego artykułu nie pozwalają na rozwinięcie wszystkich wątków, ale wielki nurt pedagogiki krytycznej dość jednogłośnie przeciwstawia się hegemonii ujęcia instrumentalnego. Warto pamiętać o myślicielach niezwiązanych z pedagogiką krytyczną, takich jak Wendy Brown czy Martha Nussbaum, które także dość gwałtownie protestują przeciwko całkowitemu urynkowaniu akademii.

<sup>11</sup> Ten ostatni jest negatywnym bohaterem omawianej wcześniej pracy Nowaka, dla którego Fish – prominentny zwolennik postmodernizmu i uznany publicysta – stanowi znakomity przykład praktycznych konsekwencji, do których prowadzić może niefrasobliwe zakwestionowanie najważniejszych pojęć i zasad filozoficznych.

O ile zgadzam się w pełni z negatywną oceną stanowiska Fisha dotyczącego przyszłości szkół wyższych, to nie do końca podzielam przekonanie autora, że ten rodzaj niedoceniań kulturowej i społecznej roli uniwersytetu związany jest z teoretycznym wyborem, jakim jest opowiedzenie się za postmodernizmem czy też poststrukturalizmem. Derrida i Rorty krytycznie wypowiadali się na temat prób zakwestionowania wolności uniwersyteckiej, opowiadali się również za zachowaniem dotychczasowego miejsca tej instytucji. Sam Nowak powtarza zresztą gest Derridy z *Mochlos* (polemiki z Kantowskim *Sporem fakultetów*), formułując swoje dyrektywy dla odnowionego uniwersytetu.

w kulturze Europy, wynika z tego, że stanowił doskonałe narzędzie rozwoju nowoczesnych państw narodowych (Marody 2015: 136).

Połączenie podstawowego obowiązku, jakim jest rozwijanie wiedzy, z lojalnością wobec państwa może nie wydawać się z pozoru zbyt kłopotliwe, ale trzeba pamiętać, że uniwersytet dość często – właśnie w imię prawdy – przypisywał sobie prawo do krytyki istniejących instytucji. A z kolei państwo, właśnie ze względu na fakt, iż uniwersytet stanowi integralną jego część, właśnie w imię lojalności, oczekiwało posłuszeństwa<sup>12</sup>. Czy relacja ta może być w zadowalający sposób uregulowana? Stan obecnej debaty i różnorodne stanowiska, jakie się w niej pojawiają, nie przynoszą żadnych nowych projektów<sup>13</sup>. Można powiedzieć, że obserwujemy raczej tendencje do radykalnego rozwiązania tego problemu, które może przybierać formy – tak jest w przypadku Fisha i Kwieka – odrzucenia krytycznej funkcji uniwersytetu albo – jak jest u Nowaka – żądania całkowitej niezależności akademii.

Daleka jestem od twierdzenia, że to miasto powinno się tłumaczyć przed uniwersytetem, ale jednocześnie trudno mi się zgodzić na konsekwencje związane z rezygnacją z krytycznej roli uniwersytetu. Możliwe konsekwencje zniknięcia akademii jako instytucji zdolnej i uprawnionej do formułowania krytycznych uwag na temat państwa, społeczeństwa czy ekonomii dobrze widać na przykładzie Fisha. Intelektualista cieszący się nie tylko sławą w środowisku uniwersyteckim, zwolennik poglądu, zgodnie z którym bycie profesorem „is just a job”, omawiając jedną z bardziej znanych prac wieszczących schyłek amerykańskiej profesury, jaką znamy, pisze: „People sometimes believe that they were born too late or too early. After reading Donoghue’s book, I feel that I have timed it just right, for it seems that I have had a career that would not have been available to me had I entered the world 50 years later. Just lucky, I guess” (Fish 2009). Smaczku całej sytuacji dodaje to, że Donoghue – autor recenzowanej przez Fisha pracy

---

<sup>12</sup> Czy nie jest tak, że w pewnych okolicznościach zasada lojalności wobec wspólnoty politycznej brała górę nad służbą prawdzie? Nawet w nieodległej przeszłości można znaleźć przykłady świadczące o tym, że konflikt przybierał niekiedy radykalne formy (wystarczy wziąć pod uwagę instytucjonalne losy szkoły frankfurckiej czy dzieje New School for Social Research; przykłady te są o tyle znaczące, iż pierwsza instytucja narodziła się w Europie, a druga w Stanach Zjednoczonych).

<sup>13</sup> Symptomatyczne pod tym względem jest stanowisko Rorty’ego, który pisze: „One of the things this accumulated experience has taught us is that universities are unlikely to remain healthy and free once people outside the universities take a hand in redrawing this line. The one thing that proved worse than letting the university order its own affairs – letting its members quarrel constantly and indecisively about what shall count as science or as scholarship – is letting somebody else order those affairs” (Rorty 1996: 28–29).

– był jego uczniem. W postawie autora *The Trouble with the Principle* widać dość wyraźnie, do czego może prowadzić zgoda na profesjonalizację akademii – do całkowitej intelektualnej bezradności i pewnego cynizmu. Fish nie kryje przecież swojego zadowolenia, że należy jeszcze do pokolenia studiującego i budującego swoje kariery, kiedy obowiązywały zasady starej Akademii, ale nie ma już nic do powiedzenia pokoleniu swoich uczniów, opisujących negatywne zjawiska, które Fish jako prominentny profesor akceptuje. Jednocześnie nie pojawia się u niego poczucie odpowiedzialności za współtworzoną przez siebie instytucję ani za pokolenia swoich uczniów.

Oczywiście, stanowisko Fisha można uznać za reprezentatywne dla pewnej grupy amerykańskiej profesury. Louis Menand, reprezentujący to samo środowisko, broni zasady, zgodnie z którą: „Professors teach what they teach because they believe that it makes a difference” (Menand 2010: 99). Różnica, którą ma na myśli Menand, nie ogranicza się jedynie do rzetelnego przekazywania wiedzy studentom (do tego w istocie chciałby ograniczyć akademicką odpowiedzialność Fish), ale zakłada czynny udział uniwersytetu w życiu publicznym. Menand zdaje sobie sprawę, że relacja łącząca miasto i uniwersytety jest delikatna i do pewnego stopnia paradoksalna (tamże: 99), ale jednocześnie dostrzega konieczność jej istnienia. Wbrew temu, co sam określa jako podejście prezentystyczne i instrumentalne<sup>14</sup>, uznaje za „katastrofalne” w skutkach oddzielenie życia uniwersytetu od sfery spraw publicznych. Warto zwrócić uwagę na to, że dla Menanda podstawowy cel uniwersytetu, jakim jest badanie (poszukiwanie prawdy), nie wyklucza realizacji celów społecznych, podczas gdy Fish postrzega je jako nie dające się pogodzić.

Problem podwójnej celowości określającej funkcjonowanie uniwersytetu (lojalność wobec wspólnoty, wierność prawdzie) pojawia się w innych pracach podejmujących kwestię przyszłości uniwersytetu. Jedną z najciekawszych prób zmierzenia się z tym jest *Uniwersytet bezwarunkowy* Derridy. W swojej interpretacji historii uniwersytetu i jego możliwej przyszłej formy francuski myśliciel bez wątpienia uprzywilejowuje model uniwersytetu jako instytucji zorganizowanej wokół dążenia do prawdy, będącego fundamentem zasady bezwarunkowej krytyki rzeczywistości, do której uniwersytet nie tylko ma prawo, ale jest też zobowiązany (Derrida 2015: 12). Nietrudno zauważyć, iż w interpretacji Derridy krytyka w imię prawdy staje się *raison d'être* uniwersytetu i jego imperatywem. W związku z tym Derrida nie tylko nie uznaje uniwersytetu za relikw przeszłości,

---

<sup>14</sup> To podejście reprezentuje Stanley Fish, choć trzeba podkreślić, że związek prezentyzmu i instrumentalizmu ma charakter przygodny.

ale widzi, że ma on do spełnienia niezwykle istotną rolę we współczesnym świecie (tamże: 19–20).

Przeciw wagą dla interpretacji uniwersytetu jako zasady uniwersalnej i bezwarunkowej krytyki<sup>15</sup> są poglądy Billa Readingsa przedstawione w pracy *The University in Ruins*. Readings, w przeciwieństwie do Derridy, bardzo silnie podkreśla konstytutywny związek uniwersytetu i nowoczesnych państw-narodów. Sugeruje, że jego podstawową funkcją były budowa i podtrzymywanie tożsamości narodowej (Readings 1999: 15). Jeśli tak zdefiniować powołanie uniwersytetu i jeśli zgodzić się na to, że cechami wyróżniającymi współczesność jest postępująca globalizacja, a co za tym idzie, naszym naturalnym horyzontem przestaje być tożsamość narodowa, instytucja ta musi ulec radykalnej zmianie. Zmierzch państw narodowych to, rzecz jasna, tylko jeden z argumentów wysuwanych przez Readingsa przeciwko kulturowo-społecznej funkcji uniwersytetu. Wskazuje on również na fakt, iż zakwestionowane zostały naczelne idee wyznaczające dawniejsze społeczne cele uniwersytetu (tamże: 191), dlatego też musi on porzucić rolę modelowej wspólnoty komunikacyjnej.

Pozytywna propozycja Readingsa sprowadza się do zachęty, by żyć pośród ruin uniwersytetu. Oznacza to oddawanie się aktywności, którą nazywa Myślą [pisownia oryginalna – przyp. red.]. Ta ostatnia, w przeciwieństwie do dawniejszych uroszczeń rozumu, wyrasta z rozpoznania nieistnienia żadnego nadrzędnego celu spajającego aktywność intelektualną oraz nieuchronność nieprzejrzystości. Tę nową wspólnotę żyjącą w ruinach dawnego uniwersytetu określa Readings mianem *community of dissensus*. Nowy model wspólnoty to pomysł, który czerpie z koncepcji Derridy i Lyotarda, a także z hermeneutyki Vattimo. Jest to zbiorowość pozbawiona wspólnej tożsamości, mówiąca wieloma językami. Jej celem nie jest zbudowanie jakiegś intelektualnej jedności ponad różnicowaniem, lecz celebrowanie różnicowania myśli.

Choć Readings ochoczo zwalnia dawny – w domyśle służący państwu narodowemu – uniwersytet z bycia wzorem wspólnoty, jednocześnie roztaczając wizję nowej, niekonsensualnej, ale budującej pewną etyczną relację zobowiązania wspólnoty, stwierdza, że to tzw. uniwersytet posthistoryczny ma być dla niej wzorem (Readings 1996: 192). Wyjaśnię tylko, że ów posthistoryczny uniwersytet to ni mniej, ni więcej jak to, co zostaje z dawnej humanistyki godzącej się na

---

<sup>15</sup> Warto też wspomnieć, że uniwersalna zasada krytyki dotyczy także samego uniwersytetu, który powinien poddawać krytycznemu namysłowi także własne zasady.

Trzeba też pamiętać, że problem uniwersytetu jest dla Derridy zagadnieniem, do którego nieustannie powraca. Efektem owych zmagania z pytaniem o miejsce akademii jest ponad sześciusetstronicowa praca *Du droit à la philosophie*.

projekt „życia w ruinach Uniwersytetu”. Złośliwy czytelnik mógłby skwitować, że cały intelektualny wysiłek Readingsa jest raczej bezowocny. Oto odebrał on dotychczasowej humanistyce i samemu uniwersytetowi *raison d'être*, ale nie pozabawił go oddziaływania na świat<sup>16</sup>. Tak więc w ruinie czy nie, uniwersytet nadal pozostaje wzorem wspólnoty, choćby tak nieokreślonej jak wspólnota myślenia, która nie dąży ani do wypracowania konsensusu, ani nawet do stworzenia jednego języka.

Stanowisko Readingsa cechuje pewna ambiwalencja, ponieważ zdaje się on akceptować rozpad dawnej struktury uniwersyteckiej i przekształcenie jej we wspólnotę myślenia, ale jednocześnie nie uznaje on, że owa oczekiwana wspólnota będzie realizowała cele inne niż ekonomiczne czy też bezpośrednio wynikające z jakiegoś społecznego zapotrzebowania. Wizja tej nowej zbiorowości jest niezwykle ujmująca, podobnie jest zresztą w przypadku koncepcji nowego multiwersytetu, ale jednocześnie w pewien sposób zbyt optymistycznie ocenia szanse na to, że kierunek rozwoju współczesnej ekonomii oraz typ relacji, jakie ustanawia z instytucjami badawczymi, pozwolą ukonstytuować nowe możliwości emancypacyjne. Można powiedzieć, że Readings i Braidotti oferują nam uwodzieleńską wizję nowej posthumanistycznej wspólnoty, ale ceną, jaką trzeba za nią zapłacić, jest osłabienie krytycznej strony ich projektów.

Pod tym względem o wiele bardziej obiecujące perspektywy odnaleźć można w pracach Wendy Brown, Henry'ego Giroux, Sarah Amsler, Gigiego Roggero<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Z podobną sytuacją mamy do czynienia u Lyotarda, który także uczynił wiele, by wydobyć na jaw pewne dawniej znaczące, a dziś przebrzmiałe formy uprawomocniania wiedzy i jej społecznych funkcji. Ale także Lyotard myśli o właściwej praktyce uprawiania wiedzy, czyli grze kierowanej zasadą paralogii jako pewnym wzorcem dla praktyki społecznej (Lyotard 1997: 176–177).

<sup>17</sup> Przy okazji trzeba wspomnieć o pracy polskiego badacza Krystiana Szadkowskiego *Uniwersytet jako dobro wspólne*, stanowiącej pogłębioną analizę przemian współczesnego Uniwersytetu. Można potraktować ją jako kontrapunkt dla badań Marka Kwieka. Szadkowski analizuje transformację uniwersytetu z bardzo określonej perspektywy teoretycznej, a mianowicie nie ukrywa swojego intelektualnego zadłużenia względem operaizmu, dość znaczącej lewicowej myśli rozwijającej się we Włoszech w latach 60. i 70. Współcześnie wielu znaczących myślicieli odwołuje się do tego intelektualnego nurtu.

Szadkowski w swoich badaniach uprzywilejowuje perspektywę postmarksistowską, zaś Wendy Brown w *Undoing the Demos* proponuje alternatywne odczytanie transformacji szkolnictwa wyższego, które wykorzystuje koncepcję neoliberalizmu zaproponowaną w latach 70. przez Foucaulta (liberalizm rozumiany nie tylko jako doktryna, ale także specyficzna forma racjonalności powołująca do życia zespół określonych sposobów zarządzania światem, kreująca właściwy dla siebie typ upodmiotowienia – *homo oeconomicus*). Porównanie tych odczytań jest interesujące z tego choćby względu, że zastosowanie odmiennych narzędzi interpretacyjnych sprawia, że

Wymienionych badaczy łączy dwie fundamentalne kwestie: pierwsza to zdecydowany opór przeciwko neoliberalnej logice i konsekwencjom, jakie jej zastosowanie ma dla szkolnictwa wyższego; druga natomiast to odwołanie do kategorii dobra wspólnego. To ono stanowi nowy, normatywny cel, który uniwersytet powinien realizować. Opowiedzenie się za dobrem wspólnym nie oznacza, że wymienieni badacze reprezentują jedną szkołę czy jedno stanowisko. Korzystają oni z bardzo odmiennych założeń teoretycznych, stąd zarówno w projektach przyszłego uniwersytetu, jak i w planowanych strategiach oporu wobec jego postępującej instrumentalizacji daje o sobie znać różnica zdań. Niezależnie od ewentualnych sporów, jakie mogłyby pojawić się wśród tych badaczy, nadrzędną wartością jest samo pojawienie się tych kontrpropozycji wobec modelu instrumentalnego. Istnienie różnicy zdań co do przyszłości uniwersytetu pokazuje, że nie jest ona – jak chcieliby zwolennicy podejścia instrumentalnego – czymś oczywistym, a zatem nie wymagającym dyskusji<sup>18</sup>. Podważanie takiego zdroworozsądkowego konsensusu jest chyba największą przysługą, jaką można oddać i obecnej, i przyszłej akademii.

---

ukazane zostały w nich odmienne dynamiki konstytuujące współczesność. Mamy tu zatem do czynienia z niezmiernie interesującym konfliktem interpretacyjnym. Jednak Brown i Szadkowski zgodni są w jednym, najważniejszym punkcie, a mianowicie co do konieczności przywrócenia normatywnych ram porządkowi społecznemu.

<sup>18</sup> Ze względu na rozległość tematu mogę jedynie odesłać zainteresowanych do bardzo ciekawych prac traktujących o różnorodnych aspektach związanych z przekształceniem uniwersytetu w przedsiębiorstwo. Pierwsza z prac to *Acts of Knowing* pod redakcją Stephena Cowdena i Gurnama Singha. Zasługuje ona na uwagę, ponieważ jest to praca podsumowująca w pewien sposób ogromny nurt, jakim jest krytyczna pedagogika. Poza tym traktuje ona przemianę uniwersytetu w sposób całościowy, a mianowicie uwzględnia szereg ekonomiczno-społecznych, a także kulturowych konsekwencji, jakie wywołuje ta transformacja. Innymi pracami, do których lektury zachęcam są prace wydawane przez kolektyw *edu-factory* (które stanowią alternatywne podejście do problemu szkolnictwa wyższego, ale podobnie jak w przypadku *Acts of Knowing* stanowią zbiór narzędzi diagnostyczno-krytycznych wskazujących możliwe drogi wyjścia poza paradygmat uniwersytetu-przedsiębiorstwa. ([http://www.archive.org/download/Edufactory.SamoorganizacjaIOporWFabrykachWiedzy/EduFactory\\_Samoorganizacja\\_i\\_opor\\_w\\_fabrykach\\_wiedzy\\_Korporacja\\_Ha\\_art\\_2012.pdf](http://www.archive.org/download/Edufactory.SamoorganizacjaIOporWFabrykachWiedzy/EduFactory_Samoorganizacja_i_opor_w_fabrykach_wiedzy_Korporacja_Ha_art_2012.pdf); [https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiBs4Gb0uXMAhXJuRoKHbRSAXIQFgg0MAM&url=https%3A%2F%2Flibcom.org%2Ffiles%2FThe%2520Edu-factory%2520Collection%2520-%2520Toward%2520a%2520Global%2520Autonomous%2520University%2520-%2520Cognitive%2520Labor%2C%2520The%2520Production%2520of%2520Knowledge%2C%2520and%2520Exodus%2520from%2520the%2520Education%2520Factory.pdf&usg=AFQjCNFvx\\_jKe0tbQ9zuyS0VNVcfIeF8A](https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiBs4Gb0uXMAhXJuRoKHbRSAXIQFgg0MAM&url=https%3A%2F%2Flibcom.org%2Ffiles%2FThe%2520Edu-factory%2520Collection%2520-%2520Toward%2520a%2520Global%2520Autonomous%2520University%2520-%2520Cognitive%2520Labor%2C%2520The%2520Production%2520of%2520Knowledge%2C%2520and%2520Exodus%2520from%2520the%2520Education%2520Factory.pdf&usg=AFQjCNFvx_jKe0tbQ9zuyS0VNVcfIeF8A)).

## Bibliografia

- Bloom A. 1997. *Umysł zamknięty*, tłum. T. Bieroń, Zys i s-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Braidotti R. 2014. *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Derrida J. 2015. *Uniwersytet bezwarunkowy*, tłum. K.M. Jaksender, Eperons-Ostrogi, Kraków.
- Fish S. 2009. The Last Professor, dostępny na: [http://opinionator.blogs.nytimes.com/2009/01/18/the-last-professor/?\\_r=0](http://opinionator.blogs.nytimes.com/2009/01/18/the-last-professor/?_r=0) (otwarty 22.04.2016).
- Giroux H. 2010. *Public Values, Higher Education and the Scourge of Neoliberalism: Politics at the Limits of the Social*, „Culture Machine InterZone”, dostępny na: <http://www.culturemachine.net/index.php/cm/article/view/426/444> (otwarty 20.04.2016).
- Kwiek M. 2015. *Uniwersytet w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Liotard J.-F. 1997. *Kondycja ponowoczesna*, tłum. M. Kowalska, Aletheia, Warszawa.
- Menand L. 2010. *The Marketplace of Ideas*, W.W. Norton & Company, New York–London.
- Marody M. 2015. *O społecznym zakorzenieniu kultury uniwersytetu*, [w:] *Idea Uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 135–140.
- Nowak P. 2014. *Hodowanie trologodytów*, Fundacja Augusta hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa.
- Sowa J., Szadkowski K. 2011. *Fabryki wiedzy*, [w:] *Edu-factory. Edukacja i opór w fabrykach wiedzy*, korporacja ha!art, Kraków, s. 2–20.
- Readings B. 1996. *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts–London.
- Rorty R. 1996. *Does Academic Freedom Have Philosophical Presuppositions?*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. L. Menand, The University of Chicago Press, Chicago–London, s. 21–42.