

Kamila Biały

Szkolnictwo wyższe w Polsce w warunkach rynkowych a proces budowy społeczeństwa opartego na wiedzy – kilka uwag krytycznych

Autorka zajmuje się przemianami w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce związanymi z dostosowywaniem się instytucji edukacyjnych do wyzwań rynkowych.

Jej tezą kluczową jest to, że ów proces dostosowania wiąże się z ignorowaniem napięcia, jakie powstaje między wartościami etycznymi i intelektualnymi – charakterystycznymi dla tradycyjnego modelu uniwersytetu – a wartościami ekonomicznymi i technologicznymi, cechującymi model uniwersytetu przedsiębiorczego. Bagatelizowanie tego dylematu może, zdaniem autorki, zakłócać proces budowania w Polsce społeczeństwa opartego na wiedzy.

Słowa kluczowe: utowarowienie wiedzy, urynkowanie szkolnictwa wyższego, urynkowanie dyskursu akademickiego.

Bezpośrednie uwarunkowania procesu urynkowania polskich szkół wyższych

Wraz z rosnącymi w ostatnich dekadach wydatkami budżetowymi na cele socjalne, zwłaszcza w sektorach służby zdrowia i ubezpieczeń społecznych, rząd polski, podobnie jak rządy większości państw europejskich, został zmuszony do wycofania się z tzw. miękiego finansowania sfery budżetowej. W przypadku polskiego szkolnictwa wyższego procesowi temu towarzyszyło drastyczne obniżenie nakładów – w 1992 r. wynosiły one 0,88% PKB, a w 2000 r. 0,78%, przy czym współczynnik skolaryzacji wzrósł trzykrotnie – z 10,4% w 1992 r. do 30,6% w 2000 r. (Buchner-Jeziorska 2005, s. 16). Konkretnie przekształcenia o charakterze formalnoprawnym dotyczące tego poziomu szkolnictwa w Polsce – wynikające z *Ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*, która umożliwiła powsta-

nie państwowych szkół wyższych oraz pobieranie opłat za studia wieczorowe i zaoczne w uczelniach państwowych, oraz *Ustawy z dnia 12 stycznia 1991 r. o Komitecie Badań Naukowych* – stały się wyraźną zapowiedzią nowego modelu polityki państwa, polegającego na szukaniu oszczędności w wydatkach publicznych (Białecki, Dąbrowa-Szeffler, red. 1994). Powstanie rynku usług edukacyjno-badawczych oznaczało m.in., że państwo, rezygnując w pewnej mierze z finansowania publicznego szkolnictwa wyższego, wyraża zgodę na współuczestniczenie w zarządzaniu uczelniami różnych interesariuszy (Białecki 2000; Antonowicz 2005). Te nowe podmioty, chcąc lokować swój różnie pojęty kapitał, muszą się odwoływać do zobiektywizowanych i skwantyfikowanych wskaźników, które informują o wynikach działania szkół wyższych.

Jednak sam mechanizm rynkowy, generując dzięki wspomnianemu ustawodawstwu silną konkurencję, sprawia, że obok obiektywnych parametrów ewaluacji jakości kształcenia oraz oceny prac badawczych atutem stają się elementy subiektywne, zwłaszcza wizerunek uczelni i jej pracowników. Innymi słowy, poddanie systemu szkolnictwa wyższego mechanizmom charakterystycznym dla systemu gospodarki rynkowej w nieunikniony sposób prowadzi do tego, że w sferze praktyk akademickich następuje absorpcja technik i metod zarządzania typowych dla sektora przedsiębiorstw. Zasadniczą rolę w zarządzaniu uczelniami zaczyna odgrywać m.in. przyjęta strategia marketingowa.

Marketing polskich uczelni – opis zjawiska

Coraz częściej stajemy się świadkami działalności promocyjno-reklamowej uczelni, a wręcz odbiorcami i nadawcami przekazów o takim charakterze. Działalność ta przybiera zróżnicowane formy (ulotki, reklama prasowa, strony internetowe czy bezpośrednie spotkania) i jest skierowana do różnych odbiorców, przede wszystkim do przyszłych studentów, ale także do podmiotów instytucjonalnych. W celu koordynacji tych wielopoziomych i zróżnicowanych działań tworzone są biura promocji i informacji oraz powoływani rzecznicy prasowi. Przedmiotem promocji i/lub reklamy działalności dydaktycznej i badawczej są same uczelnie, ich poszczególne wydziały, kierunki, a nawet zespoły badawcze czy konkretne osoby.

Przekaz kierowany jest nie tylko „na zewnątrz”, ale także „do wewnątrz” uczelni. Wewnętrzny obieg informacji promocyjno-reklamowych oznacza m.in. te kontakty międzyuczelniane czy też międzywydziałowe, które są związane z organizowaniem zjazdów, konferencji, seminariów, a zwłaszcza z ich promocją. Z drugiej strony wewnętrzny przekaz promocyjny sprowadza się do działań uczelni skierowanych do pracowników naukowych i studentów, oznacza również działania poszczególnych grup naukowców i pojedynczych jednostek polegające na promowaniu własnych osiągnięć, rezultatów badań i reklamowaniu podjętych czy też planowanych przedsięwzięć o charakterze dydaktycznym i/lub naukowym. Promocyjno-reklamowy wzór działań adaptuje także środowisko studenckie. Organizacje studenckie, koła naukowe oraz biura karier w różny sposób promują swoją działalność, a poszczególni studenci korzystają z tajników skutecznej autoprezentacji przy ubieganiu się o stypendia, nagrody, przyjęcie na seminaria czy specjalizacje.

Zjawisko, które tu zaledwie nakreśliłam, wydaje mi się na tyle istotne, że można stwierdzić, iż logika strategii i realnych działań marketingowych (a zwłaszcza reguły i praktyki

promocji sprzedaży) charakterystyczna dla nowoczesnego przedsiębiorstwa staje się elementem funkcjonowania uczelni, dotąd nie utożsamianej z przedsiębiorstwem.

Koegzystencja a konflikt wartości uniwersytetu i wartości przedsiębiorstwa

Mamy zatem do czynienia z dwiema kulturami i dwoma układami życia społecznego, różniącymi się powiązaniem interakcyjnymi, komunikacyjnymi i symbolicznymi: z jednej strony – z nowoczesną ideą europejskiego uniwersytetu opartego na modelu Humboldta, a z drugiej – z amerykańską ideą *uniwersytetu przedsiębiorczego*, opartego na mechanizmie rynkowym.

Pierwszy model, zaprojektowany w dużej mierze pod wpływem myśli oświeceniowej, odwołuje się, tak jak i ona, do problematyki etycznej, która interesowała Platona i Arystotelesa. Intelktualizm etyczny, bliski zarówno platonizmowi, jak i arystotelizmowi, ukonstytuował *wewnętrzność* jako warunek poznania (Bernstein 1990b). Dlatego królować miały takie wartości jak prawda i etyka (*episteme*), cele, którym zostały podporządkowane środki, umiejętności praktyczne (*techné*). Skoro uczonej był bezinteresownym miłośnikiem prawdy, a wiedza – ekspresją jego wnętrza, to uchodziło za naturalne, że z innymi uczonymi, a przede wszystkim ze studentami, łączyły go silne więzi moralne. Praktyka pedagogiczna, wsparta na takim niekwestionowanym autorytecie mistrza i autorytecie prawdy, równała się wychowaniu uczniów i kultywowaniu w nich cnoty. W przeciwieństwie do uniwersytetu średniowiecznego uniwersytet humboldtowski cieszyć się miał – przez odwołanie do oświeceniowej koncepcji autonomii rozumu – własną autonomią, która sprzyjała silnemu potencjałowi krytyki wymierzonej w świat zewnętrzny, wolności wyboru przedmiotu badań, wolności ich realizacji, dysseminacji rezultatów oraz wolności nauczania. Tym samym w ten model wpisane było ryzyko podejmowania wyzwań, dyktowanych przez niezależny aparat poznawczy, oraz odpowiedzialność za odkrycia badawcze.

Procesy zachodzące w społeczeństwie późnego kapitalizmu, do których jeszcze wrócić, przynoszą oczywistą, jak się często zdaje, konstatację, że system szkolnictwa wyższego, tak jak inne sfery życia społecznego, musi zostać podporządkowany mechanizmom charakterystycznym dla gospodarki rynkowej. Kryterium rynkowe staje się odtąd głównym kryterium selekcji dyskursów, badań naukowych, praktyk pedagogicznych i relacji między nimi – od szkolnictwa podstawowego (nacisk na podstawowe umiejętności), przez szczebel średni (kursy zawodowe, specjalizacje), po nowe instrumenty kontroli państwa nad szkolnictwem wyższym (zwłaszcza nad rodzajem i kierunkiem badań). Powstaje nowa, zsekularyzowana koncepcja wiedzy oraz nowa koncepcja relacji między tą wiedzą a jej twórcami (Bernstein 1990b, s. 155). Wiedza staje się towarem, ma zachowywać się jak pieniądź, „płynąć” tam, gdzie jest w stanie wytworzyć przewagę czy zysk. Wiedza zatem – powiada Basil Bernstein – nie jest jak pieniądź, ona jest pieniądzem. Tym samym, co wynika z natury pieniądza, wiedza oddziela się od osób, ich zaangażowania, osobistych poświęceń, staje się, by użyć sformułowania Talcotta Parsonsa (1969; 1972), *neutralna efektywnie*, gdyż każdy „afekt” ograniczałby czy deformował jej płynność rynkową. Neutralna efektywność to także właściwość czynności, które same w sobie sprowadzają się tylko do środków, nie będąc w sensie nadanym im przez cytowanego autora konsumowane jako cele. Ze względu na wymagania systemu gospodarczego i potrzebę rozliczania się przed

społeczeństwem, w uniwersytecie zaczyna się akcentować zamiast wartości pojmowanych autotelicznie rozwiązania użyteczne, którym ma służyć wiedza stosowana. Uniwersytet przedsiębiorczy jest więc miejscem, w którym zewnętrżność zastępuje wewnętrżność, czyli następuje jednoznaczne osłabienie „gramatyki” chrześcijaństwa, druga od czasów średniowiecznych dyslokacja¹; w przeciwieństwie do tej pierwszej, która, ustanawiając kontrolę *Trivium* nad *Quadrivium*, ukonstytuowała wewnętrżność jako warunek poznania (wiedza jako zewnętrzny wyraz relacji wewnętrznych), ta druga dyslokacja, współczesna, dokonuje rozszczepienia tego, co wewnętrzne i tego, co zewnętrzne, jako warunek ukonstytuowania tego, co zewnętrzne wedle praw rynkowych (Bernstein 1990a, s. 155–156). Tworzą się dwa rynki: rynek wiedzy i rynek uczonych.

Sposób analizowania czy w ogóle interpretacji nakreślonych przemian w systemie szkolnictwa wyższego we współczesnej bogatej literaturze przedmiotu, ale także w praktyce uniwersyteckiej, determinuje, jak mi się wydaje, dwa wykluczające się spojrzenia, za którymi stoją różne założenia dotyczące charakteru relacji między tymi dwoma modelami uniwersytetu.

Pierwsze z nich zakłada, że ewolucja uniwersytetu w kierunku modelu przedsiębiorstwa, mająca charakter konieczny, odbywa się jedynie w sferze administracyjnej, finansowej i prawnej. Dzięki temu podporządkowaniu sfery organizacji uniwersytetu wymogom współczesnego przedsiębiorstwa, wyrażającemu się m.in. w racjonalizacji kształcenia i racjonalizacji badań, instytucje akademickie stają się instytucjami osiowymi dla *społeczeństwa opartego na wiedzy*. Nie oznacza to jednak, zgodnie z tym spojrzeniem, że funkcjonowanie szkół wyższych zostaje zredukowane do produkcji sprawności technicznych i technologicznych oraz do reprodukcji kolejnych członków *knowledge class*. Mimo marginalizacji pewnych elementów uniwersytetu humboldtowskiego – uznawanych jako nieprzydatne czy wręcz opóźniające rozwój społeczno-gospodarczy – zakłada się, że główne wartości modelu oświeceniowego – przede wszystkim prawda, etyka, autorytet, autonomia, wolność badań i nauczania oraz potencjał krytyczny – zostają zachowane.

Według zwolenników drugiego spojrzenia, do których należą, taka koegzystencja wartości ekonomiczno-technologicznych oraz wartości intelektualno-etycznych nie jest możliwa. Zakłada się więc, by użyć sformułowania Stanisława Ossowskiego (1967), *konflikt niewspółmiernych skal wartości, a wręcz niewspółmiernych systemów wartości*. Adaptacja w sferze praktyk organizacyjnych elementów charakterystycznych dla przedsiębiorstwa pociąga za sobą w sposób nieunikniony przekształcenia w sferze aksjologicznej². Podstawo-

¹ Średniowieczna dystynkcja *Trivium/Quadrivium* była metaforą głębokiej gramatyki chrześcijaństwa, rozszczepieniem między *słowem* i *światem*, tym, co *subiektywne* i tym, co *obiektywne*, między *jednostką* a *społeczeństwem* (Bernstein 1990b). W średniowieczu najsilniejszy związek łączył bowiem edukację z kontrolą symboliczną, reprezentowaną przez instytucję władzy kościelnej. W Uniwersytecie Paryskim do *Trivium* należały takie przedmioty jak logika, gramatyka i retoryka, podczas gdy podstawowymi przedmiotami *Quadrivium* były arytmetyka (liczby), geometria (przestrzeń), astronomia (ruch) oraz muzyka (czas). Jak w chrześcijaństwie, słowo było przed aktem – tak w uniwersytecie *Trivium*, jako eksploracja słowa-Boga, było studiowane przed *Quadrivium*, rozumianym jako działanie w świecie. W ten sposób *Trivium*, jako dominujący kod, dostarczało zintegrowanych zasobów dyskursywnych dla solidarności mechanicznej.

² W stwierdzeniu tym zawarte jest założenie, że logika ekonomiczno-technologiczna przenika system szkolnictwa wyższego, stając się podstawowym kodem regulującym jego zasoby znaczeniowe. Im silniejsze obserwowane współcześnie systemowe uwikłania edukacji, tym silniejszy i bardziej bezpośredni wpływ sposobu produkcji na kody edukacji, czyli na reguły wytwarzania, przekazywania i przyswajania produktów właściwych temu systemowi (Bernstein 1990a). Uniwersytet, który od zawsze stanowił najdonioślejszą płaszczyznę dystrybucji kodów (władzy), a zatem i kształtowania przyszłych wytwórców kultury, kontrolerów procesów jej odtwarzania (Bernstein 1990a), za pomocą określonych środków symbolicznych

we wartości przedsiębiorstwa, jak kalkulatywność, efektywność, skuteczność i elastyczność nie mogą pokojowo współistnieć z wyszczególnionymi wcześniej wartościami uniwersytetu Humboldta. Próba ich koncyliacji może grozić sytuacją, w której realizacja którychś z nich pozostanie jedynie w sferze deklaracji, przechodząc, by tak rzec, do sfery *decorum*. Zgodnie z logiką rozumowania, na jakiej wspiera się to stanowisko, pojawiają się dwa podstawowe pytania: czy mamy do czynienia ze sprawnie zarządzaną firmą, podporządkowaną wolnorynkowym kryteriom efektywności, skuteczności i elastyczności, w której takie wartości, jak prawda, autorytet, etyka stanowią czysty rytuał i ornamentykę, nieprzystające do nowych reguł gry? Czy może, wprost przeciwnie, tradycyjne struktury akademickie, charakterystyczne przede wszystkim dla nauk społecznych i humanistycznych, próbując dążyć za duchem czasów, włączają się w procesy produkcji wiedzy stosowanej i kształcenia specjalistów, które jedynie pozornie odznaczają się użytecznością, czyli tylko pozornie służą społeczeństwu opartemu na wiedzy?

To drugie spojrzenie nosi cechy dyskursu krytycznego, gdyż próbuje się tu pokazać i zdemaskować ideologiczny mechanizm, który polega na eliminowaniu z ludzkiej rzeczywistości nieusuwalnego, zdaniem Ossowskiego, napięcia między tym, co uznawane i deklarowane, a tym, co realizowane, czyli między sferą poczucia pozoru i rzeczywistości.

Praktyki promocyjno-reklamowe szkół wyższych traktują jako instrument tego szerszego ideologicznego mechanizmu. Bez względu na to, czy odwołują się one do rzeczywistych działań instytucji akademickich i ich uczestników, czy też do *działań pozornych* bądź wręcz *działań oszukańczych* (Lutyński 1990), promując np. naukowy banał czy pseudoprofesjonalność, w obu przypadkach realizują cele ideologiczne związane z pojawieniem się nowego typu władzy, opartej na logice ekonomiczno-technologicznej. Przede wszystkim zaś, co wynika z samej natury reklamy jako narzędzia marketingowego, mimo odwołań do

(zasad komunikowania) także współcześnie, ale już pod presją wymogów logiki ekonomiczno-technologicznej, kontrolując selekcję, organizację i tempo transmisji wiedzy, uprawomocnia, porządkuje i podtrzymuje dominujące kategorie kulturowe, czyli *de facto* dominujące zasady podziału władzy. *Kolonizacja* świata akademickiego przez świat przedsiębiorstwa oznacza w tym ujęciu podważenie autonomii tego pierwszego. O to też chodzi Jürgenowi Habermasowi (1977, s. 342–395), gdy powiada, że *logika pracy* kolonizuje *logikę interakcji* i odnosi tę tezę w innym miejscu (Habermas 1983, s. 338–356) do przemian szkolnictwa wyższego, pokazując, jak możliwy staje się poprzez określony sposób funkcjonowania uniwersytetu, a zwłaszcza poprzez określony wzór nauk społecznych, przekład wiedzy technicznie użytecznej na praktyczną świadomość społeczną *świata życia*. Kolonizacja ta jednak nie oznacza, że szkoły wyższe stają się przedsiębiorstwami w ogólnym sensie. Przez uniwersytet mogą przemawiać różne „głosy”, w tym ów „głos” ekonomiczno-technologiczny (Bernstein 1990a). Choć logika taka zawiera w sobie dążenie do kontroli potencjalnych źródeł rozszerzeń i praktyk opozycyjnych wobec dominującej zasady podziału władzy (czyli dążenie do osłabienia autonomii uniwersytetu), uczelnie można określać jako przedsiębiorcze o tyle tylko, że ich praktyki są stylizowane na wzór przedsiębiorstw. Innymi słowy, mamy do czynienia z podobieństwem formalnym obu kultur, ale nie treściowym, czym innym jest bowiem produkcja, proces wytwarzania pracy, a czym innym edukacja, proces uczenia pracy, czyli, by użyć określenia Basila Bernsteina, *wirtualny trening*. Błędem byłoby jednak nie dostrzegać, że współcześnie coraz częściej mamy do czynienia z zacieraniem tej izolacji. Chodzi tu m.in. o zjawisko *regionalizacji wiedzy* (Bernstein 1990b), którego początki można było obserwować już kilka dekad wcześniej w Stanach Zjednoczonych. „Regiony” – w przeciwieństwie do tradycyjnych „dyscyplin”, jak fizyka, chemia, matematyka, historia, psychologia czy ekonomia – które orientują się jedynie na rozwój własnej dziedziny, operując w swoistym dla siebie polu tekstowym, polu praktyk, zasad przyjęcia, ewaluacji, dystrybucji sukcesów i przywilejów, są wyrazem rekontekstualizacji dyscyplin w większe segmenty, które operują zarówno w intelektualnym polu dyscyplin, jak i w polu praktyki, m.in. inżynieria, architektura, zarządzanie (Bernstein 1990b, s. 156). Regionalizacja i charakteryzująca ją orientacja technologiczna jest więc nie tyle symptomem wzmocnienia *relacji systemowych* między edukacją a produkcją, tj. związków między wynikami działania szkół, pojętymi w kategoriach różnego typu dyspozycji i umiejętności, a przypuszczalnymi wymogami pracy, ile wskaźnikiem osłabienia *klasyfikacji dyskursów* i tym samym osłabienia różnicowania między praktykami intelektualnymi i praktykami technologicznymi, czyli, mówiąc najogólniej, między edukacją i produkcją.

rzeczywiście lub pozornie realizowanych wartości uniwersytetu humboldtowskiego, praktyki promocyjno-reklamowe osłabiają autorytet uniwersytetu i jego pracowników w oczach ich samych, a przede wszystkim szerszej opinii publicznej, której wiara, że uniwersytet przedsiębiorczy powstał i działa dla dobra publicznego, może zostać podważona.

Krytyczna analiza dyskursu. Założenia teoretyczne i metodologiczno-badawcze

Opisanie owego ideologicznego mechanizmu – czy, mówiąc językiem Habermasa, *systematycznie zakłóconej komunikacji* (Habermas 1975; 1969, za: Wodak 1996) – umożliwiającą teoretyczne-metodologiczne założenia krytycznej analizy dyskursu (Wodak 1996; Fairclough 1995), gdyż dąży się tu do systematycznego analizowania najczęściej ukrytych relacji między dyskursem a społeczeństwem. Odstanianie ukrytych tendencji zachodzących w określonym obszarze dyskursu publicznego oraz spojrzenie na charakterystyczne cechy danej kultury są tu traktowane jako dwie strony tego samego medalu.

Punktem wyjścia dla krytycznej analizy dyskursu³ jest *tekst*, rozumiany możliwie szeroko, zarówno jako tekst pisany, mówiony, a także jako dyskurs obecny w obrazach i symbolach i badany przez odwołanie do typowych dla analizy formalnej tekstu kategorii lingwistycznych: struktury gatunkowej, gramatyki, słownictwa, organizacji i koherencji (Fairclough 1995; Van Dijk 1991). Z przekazów tekstowych derywuje się pewne formy interakcyjne (*praktyki dyskursowe*), związane z procesami wytwarzania i przyswajania tekstu⁴ i konstytuujące relacje społeczne oraz tożsamości osobowe i kolektywne osób w nie zaangażowanych. Owe praktyki dyskursowe z kolei odnoszone są do dominujących wzorów społeczno-kulturowych, do kontekstu ideologicznego (*praktyk społecznych*)⁵. Ta analiza dyskursu pomyślana jest więc jako obustronny proces; zakłada się bowiem, że praktyka społeczna kształtuje procesy wytwarzania i interpretacji tekstu, ślady obu tych procesów można odnaleźć w samym tekście, a dzięki zawartym w nim określonym markerom proces interpretacji w ogóle staje się możliwy.

³ Badacze krytycznej analizy dyskursu, przede wszystkim Teun A. Van Dijk (1991), Norman Fairclough (1995) i Ruth Wodak (1996), odwołują się w prezentacji swojej trójpoziomowej analizy dyskursu do Michaela A.K. Hallidaya (1978) i jego koncepcji trójdziennej ze względu na funkcje, jakie może pełnić tekst (tekstowa, interpersonalna, ideacyjna).

⁴ Analizę praktyk dyskursowych można prowadzić wzorem np. badaczy analiz konwersacyjnych, a zatem koncentrować się na tym właśnie procesie produkcji i interpretacji tekstu. Tutaj poświęcę jednak więcej miejsca analizie relacji praktyk dyskursowych do ogólnego *porządku dyskursu*, a więc do całej różnorodności i wielości praktyk, źródeł ich pochodzenia i ich wzajemnych związków.

⁵ Krytyczna analiza dyskursu jest więc tu traktowana nie tylko jako metoda badania procesu urynkowienia szkolnictwa wyższego, czy, w węższym sensie, procesu urynkowienia praktyk dyskursowych szkół wyższych, ale także jako metoda pozwalająca na przyjrzenie się przemianom społeczno-kulturowym dotykającym współczesne organizacje, czyli na zdanie relacji z procesów urynkowienia i utowarowienia sfery publicznej w ogóle.

Urynkowanie szkolnictwa wyższego

Ramy instytucjonalne przekształceń szkolnictwa wyższego w społeczeństwie późnego kapitalizmu

W tej części artykułu nakreślę charakter relacji między społeczno-kulturowym kontekstem epoki późnego kapitalizmu i praktykami dyskursowymi w obszarze szkolnictwa wyższego, ze szczególnym uwzględnieniem, w ostatnim fragmencie, dyskursu promocyjno-reklamowego uczelni.

Anthony Giddens (2002) mówi o trzech głównych warunkach, które umożliwiają modernizację i jednocześnie, ze względu na swoje tempo i zasięg wpływów, tę modernizację przyspieszają. Są to: *rozdzielenie czasu i przestrzeni*, *mechanizmy wykorzeniające* oraz *refleksyjność instytucjonalna*. Wszystkie te czynniki implikują zmiany we współczesnym rozumieniu wiedzy i wobec tego także w rozumieniu nauki.

Jeśli chodzi o *mechanizmy wykorzeniające*, to z tym procesem oddzielania interakcji od specyficznych właściwości miejsca za sprawą *środków symbolicznych*, jak pieniądź, czy *systemów eksperckich*, które Giddens nazywa *systemami abstrakcyjnymi*, spotykamy się już w pismach Talcotta Parsonsa wtedy, gdy do opisu symbolicznych mechanizmów kształtowania się ładu społecznego wprowadza koncepcję *zgeneralizowanych symbolicznych środków wymiany* (por. Tiryakian, McKinney, red. 1970). Koncepcja ta służy mu do analizowania w obszarze różnicującego się społeczeństwa nowoczesnego procesu oddzielania systemu ekonomicznego od innych systemów społecznych. Jeden z najwybitniejszych uczniów Parsonsa, a jednocześnie jego największy krytyk, Niklas Luhmann, wraca do problematyki symbolicznych kodów komunikacji i opisuje *zróznicowanie funkcjonalne* względnie autonomicznych podsystemów, traktowane przezeń jako konstytutywna cecha społeczeństw nowoczesnych. Mimo znacznej autonomii i ograniczonej zdolności komunikowania się ze sobą, Luhmann pokazuje, jak pewne podsystemy społeczeństwa przekraczają swoje pierwotne granice, a reguły właściwe dla tych podsystemów zaczynają być używane na nowych obszarach. To gospodarka, zdaniem cytowanego autora, staje się pierwszoplanowym podsystemem społeczeństw złożonych, ponieważ jej środek komunikacji – pieniądź – sprzyja rozwojowi w największym stopniu, zmniejszając *kompleksowość środowiska*, redukując ryzyko (Luhmann 1996; por. także Simmel 1997, zwłaszcza s. 209–246). Giddens do głównych *mechanizmów wykorzeniających* zalicza również pieniądź (podstawowy *środek symboliczny*), a także *systemy eksperckie*, będące rezultatem wzrostu znaczenia wiedzy technicznej rozwijanej przez ekspertów.

Refleksyjność instytucjonalna, bezpośrednio związana z *mechanizmami wykorzeniającymi*, oznacza, mówiąc najogólniej, wzrost znaczenia różnego rodzaju wiedzy dla warunków działania, pojmowanych w zróznicowany sposób i odnoszonych do różnych poziomów analizy (Giddens 2002). Jest więc wiedza, powiada Giddens, strukturalnym elementem nowoczesności, w coraz większym stopniu niezbędnym (lub tylko sprawiającym wrażenie niezbędnego) w społeczeństwie późnego kapitalizmu, w którym życie społeczne zostało oderwane od gotowych wzorców i ustalonych praktyk, a jednocześnie dla tych samych powodów staje się coraz bardziej niepewna i nieustannie rewidowana.

Te dwa wymiary nowoczesnej dynamiki – w powiązaniu z trzecim wymiarem, tj. możliwością nieograniczonej czasem i przestrzenią transmisji wiedzy oraz wiedzę tę wykładają-

cych i przyswajających – wzmacniają jeszcze procesy instytucjonalizacji i umasowienia szkolnictwa wyższego. Z drugiej strony te same czynniki spowodowały przypadający na lata sześćdziesiąte XX wieku kryzys w obrębie nauk, zwłaszcza społecznych i humanistycznych⁶, zmuszając do uznania ryzyka jako nieusuwalnego elementu w modelach wyjaśniania rzeczywistości, a także w strategiach życia codziennego. Tożsamość, powiada Giddens (2002), staje się wówczas refleksyjnym projektem korzystającym z wiedzy ekspertów⁷.

Z tymi czynnikami dynamizacji nowoczesności wiąże się wreszcie kryzys państwa narodowego. Datujące się na początek XX wieku procesy umiędzynarodowienia kapitału i z czasem lawinowo powstające wielonarodowe korporacje transferujące fundusze i produkty po całym świecie – które to procesy przyspieszyła rewolucja informatyczna i powstanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych – powodują, że zakwestionowaniu ulega znaczenie państwa narodowego jako głównego podmiotu modernizacji, jako ekonomicznej i politycznej agendy regulacji życia.

W społeczeństwie późnego kapitalizmu coraz silniejsza staje się potrzeba wzmocnienia *relacji systemowych* między systemem produkcji a systemem edukacji. Kryzys ekonomiczny lat siedemdziesiątych XX wieku, który dotknął większość społeczeństw wysoko rozwiniętych, został przypisany szkolnictwu wyższemu i abstrakcyjnej wiedzy przezeń produkowanej. Konkluzja, że uniwersytet musi być poddany kontroli, była kwestią czasu. Kontrola ta miała zapewnić przejrzystość praktyk akademickich, tj. przywrócić zaufanie podatników do elity akademickiej i tym samym, jeśli nie przede wszystkim, lepiej służyć polityce ekonomicznej państwa poprzez generowanie ekonomicznego wzrostu, dużej liczby wysoko wykwalifikowanych profesjonalistów opuszczających uniwersytety oraz ekspansję badań nad gospodarką (Baert, Shipman 2005). W praktyce wzmocnienie relacji między edukacją a produkcją równało się uzawodowieniu, uzależnieniu od potrzeb pola produkcyjnego (ekonomicznej) oraz funkcjonowaniu według zasad tego pola. Logika zarządzania, zwana także nowym tayloryzmem, na stałe osiedliła się w uniwersytecie (Baert, Shipman 2005).

Ewaluacyjny model polityki naukowej państwa – założenia, krytyka

Obciążone w zakresie wydatków na cele społeczne zbiurokratyzowane „państwo opiekuńcze” stopniowo przybiera nową twarz – państwa ewaluacyjnego. „Jest to krok w kierunku włączenia obywateli (poprzez ciała przedstawicielskie) do współkierowania instytucjami finansowanymi z publicznych pieniędzy. Proces ten – określany mianem *join-up governance* – posiada wymiar polityczny i menedżerski. W większości państw Europy kontynentalnej służył przewyciężeniu przepaści między obywatelami a państwem opiekuńczym,

⁶ Miało to związek z kryzysem nauk przyrodniczych, a więc także z kryzysem klasycznego wzoru pojmowania nauk społecznych i nauk o kulturze w kategoriach obiektywistycznych i nomotetycznych.

⁷ Krytycy tego stanowiska dowodzą, że z perspektywy socjologii wiedzy można by zadać pytanie logicznie wcześniejsze, tj. o społeczne źródła uzasadnień lęku, ryzyka i zaniepokojenia. Nie negując istnienia rzeczywistych lęków „o coś”, Marek Czyżewski (2000, s. 129–151) wykorzystuje podejście – mówiąc słowami Paula Ricoeura – hermeneutyki demistyfikacyjnej oraz odslania narcystyczny stosunek do zaniepokojenia i lęku, a także bezkrytyczną retorykę zaniepokojenia i lęku. Gdy zaczyna brakować głębszych uzasadnień i objaśnień zdarzeń społecznych, jakie cechują porządek posttradycyjny, zaczyna triumfować przyziemna i partykularna perspektywa jednostek lub grup. W miejsce uprawomocnionych ideologii zaczyna się pojawiać ideologie zinstrumentalizowane, których treść realizuje się m.in. przez zabiegi zinstytucjonalizowanego uprawomocniania ryzyka, podejmowane na różnych poziomach i skierowane do różnych podmiotów, którymi trudnią się zawodowo systemy mające status systemów eksperckich.

natomiast w płaszczyźnie ekonomicznej – bardzo silnie akcentowanej w Holandii i Wielkiej Brytanii – zmierzał do podniesienia efektywności funkcjonowania instytucji publicznych” (Newman 2001, za: Antonowicz 2005, s. 76). Zmiana polityki rządowej wobec szkolnictwa wyższego – określana jako *new managerialism* (Deem 2001, s. 7–20, za: Antonowicz 2005, s. 146) – polegała na wprowadzeniu zasad wolnorynkowych do funkcjonowania wszelkich instytucji publicznych i dotyczyła zarówno sfery ideowej (wartości i postawy kapitalistyczne), jak i sfery praktycznej (techniki i metody zarządzania charakterystyczne dla przedsiębiorstwa). W założeniach organizacyjnej restrukturyzacji szkół wyższych od początku akcentowano, że nowy reżim rozliczeń nie będzie godził w autonomię uniwersytetu z tej prostej przyczyny, iż głównymi organami monitorującymi będą przedstawiciele środowiska akademickiego, a mechanizmem sterującym polityką wobec szkolnictwa wyższego stanie się „niewidzialna ręka rynku”. W rzeczywistości uczelnie nie uzyskują tej autonomii. „Państwo zmienia jedynie narzędzia polityki wobec uczelni, koncentrując się na: rygorystycznej kontroli wyników działania (*output*), regulacji na drodze legislacyjnej, definiując zasady i strukturę zarządzania, zastąpieniu zasady bezpośredniej ingerencji w sprawę uczelni instrumentami finansowymi, zwłaszcza poprzez formuły przyznawania dotacji, dokonywaniu znaczących cięć funduszy dla uczelni, tak jednak, by szkoły wyższe realizowały własną politykę instytucjonalną” (Jablecka 1998, za: Antonowicz 2005, s. 76–77).

Dominik Antonowicz (2005) pokazuje, w jaki sposób państwo za pomocą odpowiedniej polityki prawnej, finansowej i personalnej wprowadza ów model ewaluacyjny w mury uniwersytetu.

Otóż z punktu widzenia polityki prawnej istotny aspekt zachodzących przeobrażeń stanowi przechodzenie od systemu nakazowego do systemu kontraktów między organami władzy a uczelniami. Transformacja ta jest ilustracją ogólnego zjawiska obserwowanego w polityce wewnętrznej, tzw. kontraktualizmu, polegającego na rozdzieleniu podmiotu zamawiającego usługi (rządu) od ich wykonawcy (Flynn 1990, za: Antonowicz 2005, s. 93). Przy takim cywilnoprawnym modelu wzajemnych relacji kontrola sprowadza się do kontrolowania jakości rezultatów działalności dydaktycznej i badawczej. Ponieważ model ten został pomyślany również jako odpowiedź na wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa, owe wskaźniki i standardy mają być cenną informacją dla tych, którzy chcą zainwestować swoje pieniądze i czas w kształcenie na poziomie wyższym.

W zakresie polityki finansowej natomiast, pomimo konieczności poszukiwania alternatywnych do środków publicznych źródeł finansowania, rząd pozostaje dominującym sponsorem działalności statutowej uniwersytetów. Z jednej strony skłania on – za pomocą odpowiednich środków prawnych i instytucjonalnych – podmioty komercyjne do współfinansowania uniwersytetów, a z drugiej strony przy udziale tych podmiotów zewnętrznych realizuje cele polityki rządowej, gdyż to on przekazuje uniwersytetom różne środki zewnętrzne, pozostając dominującym sponsorem ich działalności (Antonowicz 2005, s. 111).

Zmiana finansowania rodzi, po pierwsze, dwie przeciwstawne tendencje w organizacji uniwersytetów: zwiększoną centralizację i rosnącą rolę przywództwa organizacyjnego, a także zwiększoną dezintegrację i wewnętrzne rozdrobnienie poszczególnych uczelni, a przede wszystkim utratę uniwersalnego charakteru uniwersytetów (Dąbrowa-Szefler 1995, s. 126–138, za: Antonowicz 2005, s. 114). Po drugie, dezintegracja środków finansowania szkolnictwa wyższego, wymuszająca rywalizację o nie w procedurze konkursowej, pociąga za sobą trudności w formułowaniu i realizacji strategii długookresowej, która

jest wypierana przez „krótkookresową strategię przetrwania” (Antonowicz 2005, s. 114). Po trzecie, mechanizmy „finansowania warunkowego” skłaniają uczelnie do obniżania kosztów kształcenia oraz aktywniejszego poszukiwania środków z publicznych funduszy zewnętrznych (np. z funduszy Unii Europejskiej), rozwinięcia szerokiej oferty kursów podyplomowych i uzupełniających, otwarcia na świadczenie usług konsultingowych oraz prowadzenia – wzorem uniwersytetów amerykańskich – *fundraisingu* (Antonowicz 2005, s. 110–115).

Polityka personalna w modelu ewaluacyjnym przekształca się natomiast w nowoczesną formę zarządzania zasobami ludzkimi. Wprowadza się niestandardowe i elastyczne formy zatrudnienia, coraz powszechniejsze są kontrakty na dostarczenie określonych usług badawczych bądź dydaktycznych, a w celu koordynacji i kontroli zarządzania wprowadzono mechanizm ewaluacji pracy uczonych: „dominuje ilościowy wymiar pracy naukowej, wyrażając się w odnotowanej liczbie publikacji, wystąpień, cytowań czy też zewnętrznych funduszy na prowadzenie badań. Wzrasta rola zewnętrznego audytu i oceny środowiska, pojawiają się oficjalne ilościowe wskaźniki. Towarzyszy temu rozbudowana sprawozdawczość z działalności merytorycznej [...]” (Askling 2001, s. 157–181, za: Antonowicz 2005, s. 138).

Przeciwnicy tego modelu polityki wobec szkolnictwa wyższego zwracają uwagę, że scentralizowany proces decyzyjny typu góra-dół, charakterystyczny dla modelu funkcjonowania przedsiębiorstw, stoi w sprzeczności z kolegialnością odzwierciedlającą idee współrządzenia i współodpowiedzialności za kierowanie uniwersytetem. Maksymalizacja liczby studentów na różnych rodzajach i kierunkach studiów nie równa się też automatycznie maksymalizacji jakości kształcenia (Baert, Shipman 2005). Projekty badawcze natomiast, finansowane przez zewnętrzne instytucje publiczne i prywatne, nierzadko przekształcają się w standardowe, paraliżujące naukową inwencję i twórczość, i w związku z tym stają się projektami nieefektywnymi, legitymizującymi ogólne opcje polityczne i instytucjonalne (Czyżewski 2000). Otwarcie specjalistycznych kierunków, np. na wydziałach nauk społecznych, niejednokrotnie polega na kształceniu wedle wzoru pseudoprofesjonalizacji rzekomych specjalistów w nowych praktycznych dziedzinach, jak reklama, negocjacje, *public relations*, które krytykuje się za brak poważnej refleksji metodologicznej i dyskusji teoretycznej (Czyżewski 2000). Takie treningi, podobnie jak badania realizowane na zlecenie świata polityki czy biznesu, spełniają najczęściej tylko pozornie funkcje użytkowe, a w rzeczywistości służą legitymizacji celów ideologicznych⁸.

Ponadto krytycy podnoszą kwestię „fragmentacji profesji uczonego” (De Weert 2001, s. 88, za: Antonowicz 2005, s. 136), która, ich zdaniem, prowadzi do większej formalizacji i mniejszego zaangażowania. Należałoby dodać, iż kultura ewaluacji ogólnie sprzyja atmosferze nieustannych rozliczeń, oczekiwań i napięć. Trudno zatem o wewnętrzne zaufanie, które stanowi podstawę kolektywnej tożsamości uczonych, nie tylko dzielących się wiedzą, ale także zbiorowo ją tworzących i wykorzystujących. Formułując wymagania ilościowe i czasowe rządzące pisaniem artykułów do czasopism naukowych oraz opracowywaniem

⁸ Chodzi tu o szersze zjawisko neutralizacji potencjału krytyki społecznej jako rezultatu stechnologizowanego sposobu uprawiania nauk społecznych. Jak pisze Jürgen Habermas (1997, s. 386), zinstrumentalizowana socjologia i inne nauki społeczne służą współcześnie w dużej mierze zarządzaniu, są siedliskiem rozszerzania się repertuaru technik manipulacyjnych, propagandy i „wychowania”, technik przemiany osobowości, a także technik zbierania wiadomości, kontroli oraz kierowania jednostkami i organizacjami.

raportów z badań, milcząco przyjmuje się założenie, że ilość przejdzie w jakość, a motyw presji czasu i terminów jest najlepszym środkiem stymulującym działalność naukową. Czynniki kwantyfikatywne nie pozostają też bez znaczenia dla relacji między uczonymi a studentami. Standaryzacja metod i treści nauczania, towarzysząca procesom umasowienia szkolnictwa wyższego, prowadzi do naruszenia relacji typu mistrz-uczeń, eliminując stymulacyjną dla twórczości naukowej funkcję tej relacji (Dylus 2005, s. 101–116). Co więcej, sukces w uniwersytecie przedsiębiorczym zależy dziś w istocie od cech, które utożsamia się z sukcesem w biznesie (m.in. kreatywność, autonomia), a także od działań przynależnych tej sferze, a więc od sprawnego administrowania projektami, zarządzania ludźmi itd. Zarówno jednak te cechy indywidualne, jak i działania grupowe są w ujęciu kultury przedsiębiorczej podporządkowane celom organizacji, narzucającej pewien stopień „instytucjonalnego konformizmu”, w którym brakuje miejsca na wolność poszukiwania i dociekania prawdy, nieodłącznych od procesów produkcji, reprodukcji i przekazywania wiedzy.

Dyskurs marketingowy uczelni – charakterystyka i krytyka

Wstępna analiza niektórych gatunków przekazów informacyjno-promocyjnych i reklamowych uczelni (m.in. folderów, *curriculum vitae*, ogłoszeń dotyczących konkursów na stanowiska uczelniane, programów konferencyjnych itd.) pokazuje, że szczególnie eksploatowany jest gatunek reklamy konsumenckiej (reklamy towarów). Najistotniejszą rolę odgrywa przykuwający wzrok nagłówki, efektywny slogan, łatwe do zapamiętania logo; w celu zwiększenia dynamiki tekstu zastępuje się czasowniki stanu czasownikami czynu, podaje się informacje nieistotne dla meritum przekazu, ale niezwykle cenne dla jego perswazyjności.

Reklama nie stanowi jednak jednego *genre'u*, należałoby raczej mówić o hybrydyzacji gatunków (Fairclough 1995). Można w niej odnaleźć cechy *genre'u* konwersacyjnego – obecność elementów tej struktury gatunkowej wydaje się sama w sobie strategią reklamową, gdyż reklama szczególnie obficie korzysta z zasobów symbolicznych przynależnych sferze prywatnej. Personalizuje się zarówno nadawcę (swojskie „my”), jak i odbiorcę (indywidualizowane „ty”), a cały komunikat ma wiele cech stylu nieformalnego, zrównującego obie strony. Z punktu widzenia gramatyki realizuje się to m.in. przez użycie trybu rozkazującego czy modalności epistemicznej, którą charakteryzuje nacisk na możliwość i obietnicę szansy skierowane w kierunku odbiorców przekazu (Halliday 1978). W przekazie stylizowanym na rynkowy obowiązek i oczekiwania, np. względem przyszłych studentów, nie są formułowane dosłownie, ale pozostają ukryte pod gramatyczną warstwą możliwości i propozycji. Tradycyjny dyskurs uniwersytetu z tej perspektywy posługiwał się przede wszystkim modalnością deontyczną – nacisk na powinność, obowiązek, jakie muszą spełniać odbiorcy przekazu – oraz stroną bierną i nominalizacjami, wyłączając tym samym w warstwie zewnętrznej tekstu podmiotowość zarówno nadawcy, jak i odbiorcy.

Silnie reprezentowany jest też *genre* reklamy korporacyjnej, związanej z promocją reputacji (*public relations*) oraz dyskurs zarządzania i dyskurs cech osobowych. Uczelnia promuje siebie, przekonuje do jakości świadczonych przez siebie usług – wiele tu zdań wyrażających propozycję, w których „głośno” mówi się o etyce profesji. Słownictwo i kolokacje natomiast, dalekie od formalnego języka tradycyjnego uniwersytetu, noszą wiele cech języka korporacyjnego (przywództwo, sprawność, dynamiczność, ekspertyza) oraz

języka cech osobowych i umiejętności (ambicja, energia, kreatywność, przedsiębiorczość).

Zabiegi *konwersacjonalizacji* (Fairclough 1995) dyskursu akademickiego czynią z uczelni instytucję bliższą swoim użytkownikom i bardziej spersonalizowaną, w przeciwieństwie do tradycyjnie odległej i bezosobowej „wieży z kości słoniowej”. Jednocześnie promocyjno-zarządczy ton uniwersytetu wskazuje, że jego tożsamość nie jest, jak to było dotąd, raz dana i niepodważalna, ale że musi być tworzona aktywnie i asertywnie. Podobnie jak uczelnia zrównuje się ze swoimi uczestnikami, tak jej pracownicy mają się zrównać w „przyjacielskim” geście ze studentami i kandydatami na studentów. Można by rzec nawet więcej: w reklamie to klient ma autorytet – w związku z tym, że ten imperatyw stoi w sprzeczności z tradycyjnym autorytetem uniwersytetu, w tekście próbuje się osiągnąć kompromis, przesłaniając archaiczne, jak się sądzi, elementy etosu akademickiego etosem marketingowym (m.in. zastąpienie wspomnianych już modalności deontycznej, strony biernej itd. modalnością epistemiczną czy trybem rozkazującym).

Dyskurs akademicki nie jest więc tylko „głosem” obiektywizującym, ale także „głosem” subiektywizującym. Używając perspektywy Michela Foucaulta (2002), Fairclough (1995, s. 136) i Wodak (1996, s. 24–27) pokazują, że współczesny dyskurs akademicki jest *ujarzmiany* za pomocą dwóch zasadniczych dla nowoczesności *technik władzy*, tj. *dyscypliny* i *spowiedzi*. Dyscyplina prowadzi do „obiektywizacji” jednostek, stworzenia *uległych ciał*, czemu służy dyskurs permanentnej kontroli, rejestracji i dokumentacji na podstawie kwantyfikacji zewnętrznych i wewnętrznych. Spowiedź natomiast wspiera się na mechanizmie subiektywizacji, iluzji wyzwolenia się już nie, jak w chrześcijaństwie, od poczucia winy wywołanego naruszeniem norm religijnych, lecz od strachu związanego z nadmiernym wyczuleniem na publiczne niepowodzenia⁹. Techniki tak pojętej spowiedzi wynikają więc z imperatywu przesadnego skupienia się na sobie samym i zabiegania o korzystne wrażenie wywierane na innych. Rodzi to praktyki autopromocyjne i autoreklamowe, które można spotkać studiując zarówno strony internetowe uczelni czy roczne sprawozdania z dokonań uczonych, jak i podania studentów o stypendia z załącznikami osiągnięć naukowych i zawodowych. Praktyki te przypominają nierzadko formy bardzo intensywnego poszukiwania poparcia i zwrócenia na siebie uwagi, czyli działań skrajnie konformistycznych.

„Język” uniwersytetu nie tylko jednak się *konwersacjonalizuje*, ale także *technologizuje* (Fairclough 1995). Jego techniczny charakter, wyrażony przede wszystkim za pomocą *genre'u* reklamy korporacyjnej i dyskursu zarządzania, przejawia się również we wzroście znaczenia treningów czy programów rozwoju kadr, opartych w dużej mierze na analizie i praktykach promocyjno-reklamowych. W naukach społecznych, podobnie jak i w praktyce współczesnych systemów zarządzania, w konsekwencji zaczyna funkcjonować utylitarystyczne rozumienie komunikacji, które redukuje ją do inżynierii społecznej i interpersonalnej, zakładającej wspólnotę i stałość konwencji oraz kodów komunikacyjnych (Korporowicz 1999). Wiedza pojęta w takich instrumentalno-technicznych kategoriach, szczególnie charakterystyczna dla nauk społecznych (m.in. nauczanie strategii oraz technik komunikowania i negocjacji, związanych z teorią i praktyką zarządzania, z dziedziną *public relations*, reklamy i badań marketingowych), urasta wówczas do roli bezalternatywnego źródła uprawomocnienia zależności od ekspertów jako koniecznej do działania. Ów specjalis-

⁹ Por. dramaturgiczne prace Ervinga Goffmana i komentarz Christophera Lasha (1991) na ten temat.

tyczny manipulacyjno-komunikacyjny dyskurs, w którym się szkoli innych, bywa wykorzystywany do indywidualnych strategii działania w obrębie uniwersytetu oraz do instytucjonalnych strategii działania na zewnątrz. Konkursy na stanowiska, podania o stypendia naukowe, dofinansowanie do projektów badawczych i wiele innych działań przyjmuje formę strategicznej autopromocji, uwzględniającej główne zabiegi perswazyjności i sugestywności przekazu oraz techniki skutecznej prezentacji siebie.

Dyskurs promocyjno-reklamowy, będący jednym z możliwych „głosów” logiki ekonomiczno-technologicznej, hybrydyzuje dyskurs akademicki – nad „język” tradycyjnego uniwersytetu nadbudowany zostaje „język” skonwersacjonalizowany, stylizowany na osobowy, który przeplata się i wzmacnia wzajemnie z „językiem” stechnologizowanym, z zasady swej bezosobowym, bo wystandaryzowanym. Wstępne wyniki krytycznej analizy zakończonej komunikacji pokazują, że promocyjno-reklamowy dyskurs akademicki – poprzez wysiłek włożony w konstrukcję nowej tożsamości stylizowanej na tożsamości przedsiębiorstwa, czyli zabiegi charakteryzujące się autopromocją, podkreślaniami osobistych cech i umiejętności zarządczych, głoszeniem bez zażenowania tez oportunistycznych i komercyjnych, a także nauczanie zautomatyzowanych technik komunikacji – może się przyczyniać do upadku autorytetu uniwersytetu, jego niepodważalnego statusu, a także do kryzysu tożsamości uczonego.

W takiej atmosferze kryzysu autorytetu uczelni, kryzysu jej wiarygodności i autentyczności, zarówno na zewnątrz, jak i w wewnętrznych relacjach między pracownikami naukowymi i między studentami, trudno o zaufanie, lojalność i solidarność, stanowiące podstawę więzi społecznej (Sztompka 1999) i tym samym podstawę kapitału kulturowego, społecznego i intelektualnego, bez których nie może być mowy o budowie społeczeństwa opartego na wiedzy.

Instytucjonalny konformizm, który chce się osiągnąć w uniwersytecie przedsiębiorczym śladem wielkich korporacji, przypomina w istocie spopularyzowaną amerykańską wersję darwinizmu polegającą na „przeżyciu najlepiej przystosowanych”. Taki darwinizm może się stać najważniejszym aksjomatem zachowania i etyki i kultywować, mimo retorycznych odwołań do indywidualizmu, *kulturę mimetyczną* (Horkheimer 1987, s. 244–413), czyli kulturę naśladownictwa, upodobniania się do otoczenia, która skądinąd ma niewiele wspólnego z etosem przedsiębiorczości, utożsamianym z niezależnością i racjonalnością.

Literatura

Antonowicz D. 2005

Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Asking B. 2001

Higher Education and Academic Staff in a Period of Policy and System Change, „Higher Education”, nr 41.

Baert P., Shipman A. 2005

University under Siege? Trust and Accountability in the Contemporary Academy, „European Societies”, nr 1.

Bernstein B. 1990a

Odtwarzanie kultury, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Bernstein B. 1990b

The Structuring of Pedagogic Discourse, t. 4, Routledge, London – New York.

Bialecki I. 2000

Tradycje akademickości i społeczeństwo wiedzy, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 4 (146).

Bialecki I., Dąbrowa-Szeffler M. (red.) 1994

Changes in Higher Education in Central European Countries, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

Buchner-Jeziorska A. (red.) 2005

Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – Oficyna Wydawnicza, Warszawa.

Czyżewski M. 2000

„Niepokojąca współczesność” jako topos w dyskursie publicznym, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.

Dąbrowa-Szeffler M. 1995

Finansowanie państwowych szkół wyższych – nie rozstrzygnięte problemy, „Nauka Polska”, nr IV (XXIX).

De Weert E. 2001

Pressure and Facing the Academy profession in the Netherlands, „Higher Education”, nr 41.

Deem R. 2001

Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism, and Entrepreneurial in Universities: Is the Local Dimension still Important?, „Comparative Education”, vol. 37, nr 1.

Dylus A. 2005

Globalizacja. Refleksje etyczne, Ossolineum, Warszawa.

Fairclough N. 1995

Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language, Longman, London – New York.

Featherstone M. 1991

Consumer Culture and Postmodernism, Sage, London.

Flynn N. 1990

Public Sector Management, Financial Times, Pearson Education, London.

Foucault M. 2002

Porządek dyskursu, Słowo/Obraz, Terytoria, Gdańsk.

Giddens A. 2002

Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Habermas J. 1969

Erkenntnis und Interesse, Suhrkamp, Frankfurt.

Habermas J. 1975

Legitimation Crisis, Beacon Press, Boston.

Habermas J. 1977

Technika i nauka jako „ideologia”, w: J. Szacki (red.): *Czy kryzys socjologii?*, Czytelnik, Warszawa.

Habermas J. 1983

Teoria i praktyka. Wybór pism, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Halliday M.A.K. 1978

Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning, Edward Arnold, London.

Horkheimer M. 1987

Krytyka instrumentalnego rozumu, w: M. Horkheimer: *Spoleczna funkcja filozofii*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Jablecka J. 1998

Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 12.

Korporowicz L. 1999

Kultura, organizacje i rynek. O uwodzeniu świadomości nowej klasy średniej, „Przegląd Socjologiczny”, nr 2.

Lash S. 1990

The Sociology of Postmodernism, Routledge, London.

Lash C. 1991

The Culture of Narcissism. American Life in an Age of Diminishing Expectations, Norton, New York.

Lutyński J. 1990

Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Luhmann N. 1996

Social Systems, Stanford University Press.

Newman J. 2001

Modernising Governance, Sage, London.

Ossowski S. 1967

Z zagadnień psychologii społecznej, w: S. Ossowski: *Dzieła*, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Parsons T. 1969

Struktura społeczna a osobowość, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Parsons T. 1972

Szkice z teorii socjologicznej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Simmel G. 1997

Filozofia pieniądza, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.

Sztompka P. 1999

Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność, w: P. Sztompka (red.): *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków.

Tiryakian E.A., McKinney J.C. (red.) 1970

Theoretical Sociology. Perspectives and Developments, Appleton-Century-Crofts, New York.

Van Dijk T.A. 1991

Racism and the Press, Routledge, London – New York.

Wodak R. 1996

Disorders of Discourse, Longman, London – New York.