

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyn**¹

Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym

Czyż więc uniwersytety naprawdę i na dobre przestają być skarbnicami owych wartości absolutnych?

Czy na dobre z przybytków rzeczy wiecznych zmieniają się w przybytki rzeczy doczesnych?

Roman Dyboski²

Przesłanką do rozważań nad toczącą się w Polsce dyskusją na temat instytucjonalnych przemian szkoły wyższej jest wielodyscyplinarność studiów poświęconych uczeniu i systemowi szkolnictwa wyższego. W ostatnich latach debata naukowa dotycząca przemian uniwersytetów szczególnie się nasiliła, a to za sprawą wdrażanej obecnie w Polsce reformy szkolnictwa wyższego. Proponowane w tekście spojrzenie socjologa na toczące się w rodzimym kręgu dyskusje na temat przemian uniwersytetów pozwala na pewne porządkujące i niejako metadyskursywne ujęcie zagadnienia recepcji owych zmian. Analiza tekstów naukowych reprezentujących różne dyscypliny i subdyscypliny prowadzi do wniosku, iż mamy do czynienia z wyraźnie wyodrębnionymi formacjami czy też obozami dyskursywnymi (pierwszą – pragmatyczno-rynkową, zakorzenioną w naukach ekonomicznych i politycznych; drugą – idealistyczno-kulturową, zakorzenioną w naukach humanistycznych). Formacje te działają niezależnie od siebie, często atakując argumentację formacji opozycyjnej. Celem artykułu jest zatem zidentyfikowanie stanowisk obu formacji oraz skonfrontowanie ze sobą kluczowych twierdzeń każdej z nich. Podjęta zostanie także próba określenia szans na wypracowanie konsensusu pomiędzy tymi na pozór całkiem znoszącymi się dyskursami szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, instytucja szkoły wyższej, uniwersytet, dyskursy szkolnictwa wyższego, debata o uniwersytetach.

¹ Adiunkt w Katedrze Socjologii Edukacji, Instytut Socjologii, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Uniwersytet Łódzki.

² R. Dyboski, *Uniwersytety wśród przemian światowych*, „Przegląd Współczesny”, Kraków, Styczeń – Luty – Marzec 1934, s. 46.

Monodyscyplinarność a interdyscyplinarność dyskusji o uniwersytetach

Na wstępie rozważań nad toczącą się w Polsce akademicką dyskusją na temat przemian instytucji szkoły wyższej/ uniwersytetu³, należy zaznaczyć, iż kwestię tę można rozpatrywać z perspektyw wielu nauk. Otóż dysputy w ramach danej dyscypliny naukowej nigdy nie są całkowicie izolowane od innych debat. Ireneusz Biłdecki (Biłdecki 2007, s. 134–135), pisząc o etosie nauki w kontekście zmiany sytuacji szkół wyższych, zwraca uwagę na fakt „mieszania się debat” i wskazuje dwie możliwości „produkcji naukowej”. Pierwsza z nich związana jest z narastającą interdyscyplinarnością, a nawet wchodzi w zakres dyskursu politycznego, druga dotyczy zatartych granic danej dyscypliny naukowej i jej związków z dyskursem odnoszącym się do sfery publicznej czy opinii publicznej [debaty publicznej – A.D.-F.]. Na przykładzie dyskusji nad uniwersytetami/ szkołami wyższymi widać, jak wąskie i jednostronne (a bywa, że i stronnicze) są debaty wewnętrzne ograniczone do własnej dyscypliny. Stąd potrzeba przekraczania granic wyznaczanych specyfiką danej dyscypliny naukowej, a mówiąc słowami Martina Heideggera, „ruchu pogranicznego”, który doprowadzając do zderzeń w obszarach pogranicza, stwarza nowe, często kluczowe punkty widzenia (Bilczewski 2011, s. 46–47).

Tak też się dzieje w przypadku obszaru badawczego, jakim są badania nad szkolnictwem wyższym (*higher education research*). Ulrich Teichler (2005, s. 448–449), nawiązując do tego typu badań prowadzonych w Europie, zauważa, iż owe *higher education research* postrzegane są przez niektórych (P.G. Altbach) jako [odrębna – A. D.-F.] w pełni rozwinięta dyscyplina naukowa (przy czym dyscypliny rozumie on nie w sensie klasycznego podziału na nauki humanistyczne, społeczne czy przyrodnicze, ale w sensie obszarów, które określa jednolita baza teoretyczna i metodologiczna). Istotny wkład w rozwój tej dyscypliny wniosły: pedagogika, psychologia, socjologia, nauki polityczne, prawo i administracja, ekonomia i nauki o biznesie. Należy zwrócić uwagę, że zwłaszcza socjologowie zajmujący się szkolnictwem wyższym mają tendencję do podkreślania interdyscyplinarności swojego podejścia, co również czyni autorka tego artykułu.

Specyfiką nurtu naukowego *higher education research*, obok międzynarodowego i porównawczego charakteru badań czy analiz, jest zatem jego interdyscyplinarność i transdyscyplinarność (por. szerzej: Antonowicz 2012). Reprezentantem tego podejścia w Polsce (ale przede wszystkim na świecie) jest Marek Kwiek (2010, s. 41), który wskazuje na wielopłaszczyznowość rozważań o szkolnictwie wyższym oraz konieczność świadomej rezygnacji z podejścia jednostronnego na rzecz interdyscyplinarności, która pozwala na indywidualne i niespotykane do tej pory ujęcie tematu. Jest to celowy zabieg metodologiczny, gdyż żadna z tradycyjnych dyscyplin pojedynczo nie jest w stanie uchwycić istoty zmian instytucji uniwersytetu (publicznego uniwersytetu), który funkcjonuje obecnie w nowych kontekstach (konkurencyjności ekonomicznej) i ulega nowemu rodzajowi presjom (globalnym presjom, którym poddawane są wszelkie instytucje publiczne) (Kwiek 2010, s. 183). Ponadto owa interdyscyplinarność wynika z utylitarnej konieczności uniknięcia amatorszczyzny w formułowaniu polityki edukacyjnej. W tym sensie *higher education re-*

³ Pojęcie „uniwersytet” jest w niniejszym tekście traktowane jako synonim głównie instytucji publicznej szkoły wyższej, ale odnosi się również do całego systemu szkolnictwa wyższego (*higher education*).

search są niezbędne do kształtowania optymalnej polityki szkolnictwa wyższego i polityki naukowej, gdyż – obejmując m.in. badania instytucjonalne nad uniwersytetem – służą opracowywaniu i wdrażaniu nowych zasad, regulacji i rozwiązań modelowych, analizie tendencji i trendów rozwojowych w szkolnictwie wyższym oraz ich prognozowaniu (Woźnicki 2000, s. 55–56, 58). Do tego dochodzą korzyści z konfrontacji wyłaniającej się z badań i rozważań naukowych argumentacji merytorycznej z racjami różnych interesariuszy, formułowanymi w debacie publicznej i dyskursie publicystycznym⁴ (Białecki 2008, s. 26).

Oczywiście w debacie naukowej w Polsce nie pomija się zjawiska transformacji uniwersytetów/ akademickich szkół wyższych, jednak rosnące obecnie zainteresowanie naukowców tą problematyką skutkuje głównie monodyscyplinarnymi analizami sytuacji i problemów krajowego szkolnictwa wyższego i krajowych uczelni. Najbardziej aktywnymi stronami w tej debacie są przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych (filozofowie, pedagodzy, socjologowie; rzadziej historycy i politolodzy), jednak coraz częściej także ekonomiści oraz przedstawiciele nauk o organizacji i zarządzaniu (w tym marketingu).

Proponowane w artykule interdyscyplinarne spojrzenie socjologa⁵ na toczące się w rodzimym kręgu dyskusje pozwala na selektywne, porządkujące i niejako metadyskursywne ujęcie zagadnienia recepcji przemian instytucji uniwersytetu/ szkoły wyższej. Analiza tekstów naukowych reprezentujących różne dyscypliny i subdyscypliny prowadzi do wniosku, iż mamy do czynienia z wyraźnie wyodrębnionymi formacjami (czy też obozami dyskursywnymi): pierwszą – idealistyczno-kulturową, zakorzenioną w naukach humanistycznych; drugą – pragmatyczno-rynkową, wyłaniającą się z nauk ekonomicznych i politycznych. Formacje te działają niezależnie od siebie, często atakując stanowisko formacji opozycyjnej. Gros elementów z tej argumentacji ma charakter interdyskursywny, tzn. pewne zjawiska zostają włączane w dyskurs drugiej strony, ale z przypisywanym im innym ładunkiem w skali plus – minus. Celem artykułu jest zatem zidentyfikowanie ewidentnych założeń obu formacji oraz skonfrontowanie ze sobą kluczowych twierdzeń każdej z nich. Podjęta zostanie także próba określenia szans na wypracowanie konsensusu pomiędzy tymi na pozór całkiem znoszącymi się dyskursami.

Dychotomiczny charakter debaty o uniwersytetach

Multidyscyplinarne badania literaturowe przeprowadzone na potrzeby tego tekstu⁶ pozwalają na postawienie tezy, iż w odniesieniu do problematyki transformacji instytucji uniwersytetu czy systemu szkolnictwa wyższego można wyodrębnić dwie całkiem odmienne perspektywy ujmowania owych przemian. W zróżnicowanych dyskusjach o uczelniach, także pod kątem orientacji temporalnej (ukierunkowanie na przeszłość, na teraźniejszość lub bardziej na przyszłość; zob. Drozdowicz 2009), przeciwstawiane są sobie dwa nur-

⁴ Analiza debaty publicznej dotyczącej reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce jest przedmiotem osobnej publikacji autorki; zob. Dziedziczak-Foltyn 2011a, s. 95–117.

⁵ Dominik Antonowicz (2012, s. 329), który jest socjologiem, zwraca uwagę na fakt, iż prace z zakresu szkolnictwa wyższego mogą się spotkać z zarzutem, że są np. „niewystarczająco socjologiczne” i mogą mieć problem ze środowiskowym uznaniem. W opinii autorki jest to realny problem, aczkolwiek socjologów dotyczy on chyba najmniej, a proponowana w tekście analiza dyskursów szkolnictwa wyższego doskonale wpisuje się w perspektywę socjologiczną.

⁶ Analizą celowo objęto jedynie polską literaturę naukową. Odniesienia debaty naukowej i debaty publicznej o uniwersytetach toczone w Polsce do debat toczonych na Zachodzie będą przedmiotem odrębnego tekstu autorki.

ty, dwa porządki, dwie logiki, dwa rodzaje dyskursu, które można wyprowadzić bądź to z ogólnej dychotomii – tradycja vs. postęp, bądź z dychotomii określonej bardziej merytorycznie – humanistyczny idealizm vs. rynkowy pragmatyzm⁷. Przyglądając się specyfice owych kierunków debaty naukowej, bardzo wyraźnie można dostrzec dwie formacje preferujące odmienny dyskurs, a jednocześnie reprezentujące odrębne dyscypliny i subdyscypliny naukowe. Po jednej stronie plasują się bowiem takie dziedziny, jak: filozofia, historia, pedagogika, po drugiej stronie zdecydowanie sytuują się: ekonomia, nauki o zarządzaniu i marketing. Niejednoznaczny, ale też dotąd najślabiej zaznaczony w debacie jest wkład nauk politycznych czy nauk o administracji⁸. Socjologowie zajmujący się szkolnictwem wyższym, jak już zasygnalizowano wcześniej, mają tendencję do podejścia interdyscyplinarnego, a przez to być może bardziej bezstronnego (por. Białecki 2010; Biały 2011). Taka interdyscyplinarność rozważań czasami przydarza się też pedagogom (por. Możdżeń 2006), chociaż większość głosów reprezentantów nauk o edukacji i wychowaniu można zdecydowanie przypisać tylko jednemu kierunkowi rozważań o uniwersytecie.

Przyjęcie swego rodzaju metadyskursywnej perspektywy w analizie poszczególnych stanowisk wymaga wyjścia od zidentyfikowania i scharakteryzowania podejść już wstępnie kategoryzujących odniesienia do przemian instytucji szkoły wyższej. Do proponowanych przez różnych autorów (najczęściej socjologów) ujęć dychotomicznych (aczkolwiek najczęściej jedynie sygnalizowanych) należą rozróżnienia na:

- nurt krytyczny vs. nurt techniczny (I. Białecki);
- porządek wartości intelektualno-etycznych właściwy modelowi uniwersytetu humboldtowskiego vs. porządek wartości ekonomiczno-technologicznych typowy dla modelu uniwersytetu przedsiębiorczego (K. Biały);
- stanowisko „natchnionych idealistów” vs. stanowisko „surowych pragmatyków” (J. Możdżeń);
- dyskurs konserwatywny/zachowawczy vs. dyskurs postępowy/emancypacyjny (na podstawie rozważań E. Bendyka oraz J. Sowy, K. Szadkowskiego).

Widoczna w tym zestawieniu polaryzacja podejść zdradza ich niekiedy bardzo wyraźną wartościującą naturę. Należy przy tym zaznaczyć, iż postawy krytycznej nie można przypisać tylko jednej formacji, gdyż obie formacje nawzajem przyglądają się sobie krytycznie. Ostrze krytyki wymierzone zatem raz w jedną, raz w drugą stronę (częściej jednak przez humanistów wobec pragmatyków) prowadzi do wniosku, iż nie jest możliwe pokojowe porozumienie pomiędzy tymi dwiema formacjami, bo co dla jednej strony jest *sacrum*, dla drugiej jest *profanum* (za: Hejwosz 2008, s. 49). Ponadto brakuje w tej konfrontacji, po obu stronach barykady, woli poszukiwania punktów styczności, a zamiast tego jest demonstracja niemożności porozumienia i wyliczanie rozbieżności (Biały 2011, s. 134).

⁷ Charakterystyczne jest to, iż każda z tych perspektyw przejawia upodobanie dla konkretnej orientacji czasowej (co jest oczywiste, zważywszy na naturę danej dyscypliny naukowej). Zwolennicy podejścia tradycyjnego w dużo większym stopniu uwypuklają zakorzenienie swoich rozważań w przeszłości, z kolei zwolennicy podejścia postępowego raczej koncentrują się na przyszłości. Można zaryzykować przy tym tezę, iż o ile obie formacje przypisują całkiem inny ciężar gatunkowy przeszłości (siła tradycji vs. anachronizm), o tyle przyszłość postrzegana jest przez obie formacje w podobny – deterministyczny – sposób (spełnienie postulatów jako warunek przetrwania).

⁸ Wkład tych nauk do dyskusji o uniwersytetach na ten moment jest znikomy, jednak z uwagi na rozwijającą się w Polsce nową dziedzinę – nauki o polityce publicznej – przewidywane jest przez autorkę większe zainteresowanie przyszłych reprezentantów tych nauk kwestią polityki szkolnictwa wyższego.

Pierwsze wskazane rozróżnienie na nurt krytyczny i techniczny uwydatnia pewien pozytywny ładunek nadawany nurtowi krytycznemu, który – jak się zdaje – ma ambicję bycia w tym układzie bardziej refleksyjnym i dojrzałym. Obiektywnie rzecz biorąc, nurt techniczny promuje efektywność, instrumentalizację i racjonalizację postulowaną przez organizacje międzynarodowe, co przez reprezentantów drugiego nurtu jest interpretowane w kontekście urynkwienia i deprecjonowania uniwersytetu poprzez przekształcanie szkoły wyższej w przedsiębiorstwo. Z tej przyczyny nurt krytyczny traktuje owe zmiany w kategoriach przymusu i dominacji (Białecki 2010, s. 117–124).

Przywołane w drugiej kolejności dwa porządki odnoszą się do różnych systemów aksjologicznych, które implikują poparcie dla różnych wzorów i praktyk postępowania. Tradycyjny porządek wartości intelektualno-etycznych typowych dla modelu uniwersytetu badawczego Humboldta konfrontuje się z coraz bardziej ekspansywnym porządkiem wartości ekonomiczno-technicznych, typowych dla modelu uniwersytetu przedsiębiorczego. Kardynalne zasady przywoływane przez pierwszą formację (humanistów) to: ideały, wartości uniwersalne, prawda, etyka, autonomia, autorytet, wolność, krytycyzm. Druga formacja (ekspertów) powołuje się na sztandarowe hasła, jakimi są: racjonalizm, użyteczność, efektywność, mierzalność, rozliczalność, elastyczność, innowacyjność. W świetle krytycznej analizy dyskursu (KAD) dyskurs szkolnictwa wyższego postrzegany jest zatem jako postmodernistyczna hybrydyzacja różnych porządków wartości, a sama debata jako inscenizacja stylizowana na rytualny chaos (Biały 2011, s. 134–135).

Przeciwstawienie „natchnionych idealistów” „surowym pragmatykom” wynika z kolei z charakteru instytucji uniwersytetu, charakteru wiedzy, statusu naukowców i postaw studentów wobec kształcenia. Otóż uniwersytet może mieć oblicze instytucji społecznej, której celem jest kontynuacja tradycji, kształtowanie osobowości jednostki i jej wielowymiarowy rozwój. Uniwersytet może mieć również oblicze instytucji ekonomicznej, której celem jest potencjalny wkład w rozwój ekonomiczny kraju oraz instytucji usługowej zorientowanej na zyski z inwestycji w nauczanie. Wiedza, którą oferuje uniwersytet, może być „czystą wiedzą” czy też „wiedzą samą w sobie”, postrzeganą przez pryzmat kryteriów intelektualnych (akademickich), bądź też „wiedzą użyteczną”, określaną przez kategorie wydajności i efektywności. Natomiast status naukowców może być wyznaczany poprzez ich dążenie do prawdy i wkład w rozumienie natury i ludzkości, może też być efektem nastawienia na produkowanie wiedzy na konkretne zapotrzebowanie. Także postawy studentów wobec zdobywanej przez nich wiedzy mogą być różne – może być to chęć zdobywania wiedzy ogólnej, wiedzy o życiu lub chęć zdobywania wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych sytuacjach zawodowych, czyli bardziej kwalifikacji i umiejętności niż wiedzy (Możdżeń 2006).

Ostatnie podejście zorganizowane jest wokół opozycji tradycja vs. postęp. W tym przypadku jednak ostrze krytyki jest skierowane w stronę formacji tradycyjnej, której zarzuca się jej zachowawczość, aczkolwiek i opcja postępowo-emancypacyjna nie pozostaje bez winy. Zdaniem Jana Sowy i Krystiana Szadkowskiego (2011, s. 18) została ona bowiem w Polsce, co paradoksalne, w tym duchu zinterpretowana, podczas gdy na Zachodzie reformy liberalne traktowane są jako atak na zdobywcze państwa socjalnego.

Z całą pewnością proponowana lista dychotomicznych podejść w dyskursie dotyczącym szkolnictwa wyższego nie została wyczerpana. W literaturze przedmiotu funkcjonują też takie pary pojęć, jak „misja vs. usługa”, „idea vs. towar” czy też pary metafor – „świę-

tynia/ wieża z kości słoniowej” vs. „fabryka/supermarket”. Są też odmienne interpretacje jednego pojęcia. Po obu stronach dyskursywnego frontu pojawia się specyficzna dla danej formacji idea trwałości. W pierwszym przypadku trwałość jest rozumiana jako konserwowanie starego porządku i niedopuszczanie do zmian w imię wielowiekowej tradycji, w drugim – trwałości uczelni dopatrywać się trzeba raczej w jej adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych (Antonowicz 2005, s. 37–38).

Koronne racje i retoryka idealistycznych humanistów

Sztandarowym zagadnieniem poruszonym w dyskusji o roli, zasadach funkcjonowania i przyszłości uczelni jest kwestia idei uniwersytetu, łączona zazwyczaj z kryzysem tej idei, kryzysem tożsamości czy też kultury uniwersytetu, lub artykułowanym wprost kryzysem/ zmierzchem/końcem instytucji uniwersytetu. Humanisci akcentują przy tym „neoliberalne uwikłania edukacji” i „neoliberalne tło przemian uniwersytetów” (Potulicka, Rutkowiak 2010), dopatrując się w starciu liberalnej i neoliberalnej wizji uniwersytetu przyczyn zmięchu kultury uniwersytetu (Solska 2011). Autorzy formacji humanistycznej prześcigają się zatem w formułowaniu wielce wymownych określeń używanych w tytułach swoich tekstów, np. „uniwersytet zagrożony” (Brzeziński 2008) „uniwersytet bezduszny” (Mizińska 2010), „uniwersytet bez idei” (Żardecka-Nowak 2012). Starania te mają na celu uwypuklenie owej ideowej czy duchowej płaszczyzny funkcjonowania, którą współczesny uniwersytet, w wersji promowanej przez formację opozycyjną, bezpowrotnie traci.

Warto w tym miejscu odnotować, iż problemy dowodzące obecnego kryzysu uniwersytetu nie są nowe. Roman Dyboski (1934) w swoim niedużym objętościowo opracowaniu sprzed drugiej wojny światowej pt. *Uniwersytety wśród przemian światowych* przytacza te same argumenty, które i dziś stanowią oręż idealistycznych humanistów. Mowa tu o swego rodzaju masowości („przepełnienie wszechnic”), kwestii jakości („nieuctwo kandydatów”) oraz uzawodowieniu (tendencja technokratyczna, czyli kształcenie „speców” dla różnych dziedzin działalności praktycznej).

Trudno powiedzieć, czy to ponadczasowość problemów jest przyczyną sięgania przez humanistów do skarbnicy tradycji⁹, wydaje się raczej, że chodzi o eksponowanie znaczenia przeszłości i dorobku cywilizacyjnego oraz swego rodzaju sentyment do konkretnych autorów. Z tego powodu humanisci i nie tylko oni (Stróżewski, Brzeziński, Denek, Wróblewski) często przywołują tekst Kazimierza Twardowskiego z 1933 roku zatytułowany *O dostojności Uniwersytetu*. Otóż w tym przesłaniu sprzed osiemdziesięciu lat uniwersytet jawi się jako swego rodzaju świątynia wiedzy: „[...] Uniwersytet istotnie promienieje dostojnością, spływającym na niego z olbrzymiej doniosłości funkcji, którą pełni. Wszak niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobieństwa – tworzy jednym słowem najwyższe wartości intelektualne, które przypaść mogą człowiekowi w udziale” (Twardowski 2008, s. 12).

Dla formacji hołdującej tradycyjnej idei uniwersytetu uczelnie wyższe są instytucjami niezawistymi duchowo, pełniącymi doniosłą funkcję służenia prawdzie obiektywnej, są także wspólnotą uczących i nauczanych. A przede wszystkim są królestwem wartości (Stró-

⁹ W analizowanej literaturze przedmiotu autorka nie spotkała się z przypadkiem odwołania do przytoczonej publikacji ani akcentowania tak długiego w czasie trwania dzisiejszych problemów szkolnictwa wyższego.

zewski 2008, s. 32). Szczególne znaczenie przypisywane jest wartościom uniwersalnym, takim jak: prawda doskonaląca intelekt, dobro rozwijające wolę i piękno kształtujące uczucia. Tradycjoniści boją się nad tym, iż owe ponadczasowe wartości zastępowane są obecnie przez wartości pragmatyczne i prakseologiczne, co prowadzi do kryzysu przeżywania wartości uniwersalnych (Denek 2011, s. 75, 86–87). Stąd liczne wśród nich głosy poświęcone uniwersyteckim wartościom i trosce o człowieczeństwo (zob. Kostkiewicz, red. 2007; Gołębiak, red. 2008).

Poza racją odwołującą się do aksjologicznego wymiaru uniwersytetu formacja humanistyczna przywołuje jeszcze kulturotwórczą (Krajewska 2003), a także społeczno-elitotwórczą misję uczelni wyższej (Samsonowicz 2008; Sowa 2008; zob. też: Hejwosz 2010). Wychodząc od ideałów człowieka wykształconego (Hejwosz 2010) czy człowieka uniwersytetu (Brzeziński 2000), humaniści podkreślają, iż „uniwersytet – realizując badania naukowe i kształcenie – tworzy, wspiera i upowszechnia kulturę” (za: Wielką Kartą Uniwersytetów Europejskich, czyli *Magna...* 2013). Pełni przez to funkcję formacyjną, gdyż formuje poprzez kulturę i dla kultury osobę i społeczeństwo (Brzeziński 2008, s. 19), o czym reformatorzy szkolnictwa wyższego zdają się nie pamiętać (por. *Intencje i skutki...* 2012, s. 3–36).

W dyskusji na temat społecznej funkcji uniwersytetów/ szkół wyższych w pewnym sensie zaskakuje kwestia rozumienia owej roli i misji. Z jednej strony tak ceniony przez formację humanistów Kazimierz Twardowski (2008, s. 14) pisał: „Uniwersytet winien trwać niewzruszenie jak latarnia morska, która wskazuje światłem okrętom drogę przez wzburzone fale, lecz nigdy światła swego nie nurza w samych falach”, z drugiej zaś podkreślana jest społeczna służebność uniwersytetu (Samsonowicz 2008, s. 10) czy jego zaangażowanie (*Uniwersytet...* 2010). Dysonans ten staje się mniej oczywisty, gdy przyjmiemy za zwolennikami nurtu krytycznego założenie o fundamentalnej roli autonomii uczelni. W myśl obrońców uniwersytetu, uczelnie winny być wolne od ingerencji, presji, nacisków i ataków czy to państwa, czy to wolnego rynku.

Z uwagi na przedstawione powyżej racje, w humanistycznej refleksji nad przemianami szkół wyższych formułowane są zarzuty wobec państwa narzucającego drogą imitacji (Zarębianka 2010, s. 65) zachodni neoliberalny model edukacji i nauki. Konsekwencją tego jest ich komercjalizacja (Hejwosz 2008), urynkowanie (Rakowski 2005; Potulicka 2010) czy też utowarowienie (Ziółkowski 2005) – procesy niekoniecznie prowadzące do wytworzenia w nauce i edukacji towarów wysokiej jakości, ale coraz częściej do produkowania „mierności i lichoty” (*mediocrity*) (Kozyr-Kowalski 2005, s. 87).

Kluczowa argumentacja i praktyka badawcza rynkowych pragmatyków

Konfrontując ze sobą racje obu omawianych formacji, nie sposób pominąć faktu, iż mamy do czynienia z odmiennie kategoryzowanym przedmiotem rozważań i analiz. O ile formacja tradycjonalistyczno-humanistyczna koncentruje się głównie na charakteryzującym się długą historią uniwersytecie, instytucji w znaczeniu uczelni publicznej prowadzącej działalność edukacyjną i naukową w zakresie nauk nietechnicznych, o tyle formacja postępowo-pragmatyczna prezentuje sposób myślenia w kategoriach organizacyjnych, instytucjonalnych i systemowych. W literaturze przedmiotu typowej dla rynkowych pragmatyków rzadziej pojawiają się teksty traktujące o uniwersytecie, częściej mowa jest o uczelniach,

szkołach wyższych i szkolnictwie wyższym, do którego należą również uczelnie techniczne (politechniki) i stosunkowo młode w Polsce uczelnie niepubliczne.

W tym szerszym ujęciu w dyskursie ekonomicznym (a właściwie ekonomiczno-politycznym) funkcjonują określenia stosowane wymiennie, jak „system szkolnictwa wyższego” i/lub „rynek usług edukacyjnych” (Buchner-Jeziorska 2005a) czy też „rynek szkół wyższych”. Usługowy charakter sektora edukacyjnego w tym przypadku nie ma wydźwięku pejoratywnego, co więcej, prowadzone są intensywne badania w zakresie rynku usług edukacyjnych szkół wyższych (Drapińska 2011), w tym uczelni niepublicznych (Geryk 2007), czy marketingu szkół wyższych (Nowaczyk, Kolasiński, red. 2004).

Z kolei z opisanych w literaturze w ramach tego nurtu etapów i modeli uniwersytetu (Antonowicz 2005) oraz modeli szkolnictwa wyższego (Thieme 2009) wynika, iż polskie uczelnie wpisują się i wpisywać muszą w globalne przeobrażenia szkolnictwa wyższego. Znaczenia tych przemian dla Polski doskonale dowodzi Marek Kwiek w swej książce *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Z owych obserwowanych na świecie już od dawna transformacji wyłonił się bowiem nowy typ uniwersytetu – uniwersytet przedsiębiorczy, który nie jest oczywiście powszechną, ostateczną czy też najbardziej optymalną wizją współczesnego uniwersytetu (Antonowicz 2005, s. 156–160; Boguski 2009, s. 25–33). Stanowi on jednak istotne odniesienie dla uniwersytetu tradycyjnego (humboldtowskiego) i ważny element interdyscyplinarny w debacie dotyczącej przemian instytucji szkoły wyższej.

Koncepcja organizacyjna uniwersytetu przedsiębiorczego, szerzej zaś korporacyjna ideologia kapitalizmu akademickiego, łączona jest przez zwolenników formacji rynkowo-pragmatycznej z odchodzeniem w przeszłość państwa narodowego (Kwiek 2010), a także z pojawieniem się koncepcji państwa ewaluacyjnego, nowego zarządzania publicznego (*New Public Management*) i z wyłonieniem się menedżeryzmu jako kierunku zmian w samych uczelniach (Jabłocka 2007; Kwiek 2010). Dlatego też przedmiotem uwagi badaczy pragmatyków stała się kwestia efektywności uczelni, w tym jej podejścia strategicznego do rozwoju (Leja 2003; Cyfert, Kochalski, red. 2011) oraz różnorodne szczegółowe zagadnienia z zakresu zarządzania szkołą wyższą (Dworak, Jaworski 2011). Odrębnym obszarem badań nad szkolnictwem wyższym w nurcie technicznym stała się kwestia jakości kształcenia, którą można by potraktować, ale tylko do pewnego stopnia, jako odpowiedź na zarzuty opozycyjnej formacji dotyczące mierności nauczania. Będąc pochodną zarówno urynkowienia, jak i utowarowienia edukacji, zarządzanie jakością w szkole wyższej wynika z presji produktywności i rozliczalności, a więc cech typowych dla przedsiębiorstw¹⁰.

Jak twierdzi Dominik Antonowicz, w większości krajów szkolnictwo wyższe, jako jedno z kluczowych elementów gospodarki opartej na wiedzy, stało się społecznym fenomenem określanym mianem *billion dollar enterprise* (Antonowicz 2012, s. 311). W dyskursie postępowym kategoria gospodarki opartej na wiedzy łączy się również z kategorią społeczeństwa wiedzy i budowanej dzięki nim Europie Wiedzy¹¹. Stąd też upatrywanie w szkołach wyższych „generatorów wiedzy i stymulatorów rozwoju innowacyjności” (Woźnicki 2007, s. 135–148). Formacja pragmatyczna ma zatem swego rodzaju oddziaływanie badawczy ukierun-

¹⁰ Zagadnieniu jakości w szkole wyższej poświęconych jest wiele tekstów zarówno w ramach pedagogiki, jak i nauk o zarządzaniu.

¹¹ Najbardziej znana pozycja na ten temat: Pawłowski 2004.

kowany na kwestię rozwoju kapitału ludzkiego, kapitału intelektualnego, kapitału wiedzy itp. w szkolnictwie wyższym. Usytuowanie transformacji szkół wyższych w kontekście postulatów wynikających z budowania Europy Wiedzy wymaga też nawiązania do procesu bolońskiego, który śmiało można potraktować jako element nurtu technicznego w dyskursie szkolnictwa wyższego, często krytykowany przez formację humanistów.

O tym, że uczelnie są niewątpliwie czynnikiem modernizacji społeczno-gospodarczej, decydenci w Polsce do niedawna niestety nie pamiętali, co paradoksalne, właśnie ze względu na procesy urynkowania w sektorze szkół wyższych (Buchner-Jeziorska 2005b; Dziedziczak-Foltyn 2011b). Z powodu zapóźnień w myśleniu o rozwoju uczelni i szkolnictwa wyższego w Polsce akcentowana jest zatem kwestia kształtowania polityki szkolnictwa wyższego, w tym myślenia strategicznego o przyszłości polskich uczelni, w kontekście imperatywu, jakim jest rozwój społeczno-gospodarczy. Bez efektywnej polityki bowiem sprawdzą się najgorsze scenariusze przyszłości przewidywane przez ekspertów i zrealizuje się wizja zapaści cywilizacyjnej (Dziedziczak-Foltyn 2011b; 2011c).

Należy zaznaczyć, iż ekonomiści postrzegają edukację jako ważne źródło trwałego rozwoju w kategoriach dynamiki indywidualnej, społecznej i gospodarczej. Oznacza to rozwijanie twórczych indywidualności, które podniosą kapitał wykształcenia społeczeństwa i zasilą elity umysłowe, tworząc społeczeństwo wiedzy. Oznacza to także tworzenie kapitału ludzkiego, który w kulturze społeczeństwa sprzyjającej innowacyjności i konkurencyjności stanowić będzie nośnik gospodarki wiedzy (Dziedziczak-Foltyn 2011c). Z powodu licznych w Polsce głosów krytycznych dotyczących kondycji krajowego szkolnictwa wyższego oraz niskiego poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego państwa w literaturze przedmiotu zaczyna być podkreślana promodernizacyjna misja uczelni wyższych (Drozdowski 2011) oraz konieczność zmiany w myśleniu o szkolnictwie wyższym i edukacji wyższej. Należy przywołać w tym miejscu propozycję Antoniego Kuklińskiego, który dostrzega dwa aspekty transformacji szkolnictwa wyższego: transformację zewnętrzną i transformację wewnętrzną. Pierwsza dotyczy przyjęcia przez decydentów i społeczeństwo, iż szkolnictwo wyższe jest priorytetową domeną rozwoju kraju. Druga natomiast oznacza zinternalizowanie przez szkoły wyższe swojej misji w tym rozwoju. W ten sposób szkolnictwo wyższe stanie się „współautorem” i „współaktorem” skoku cywilizacyjnego Polski (Kukliński 2011, s. 147).

Konsekwencje polaryzacji dyskursów i pilna potrzeba konsolidacji

Jakie mogą być konsekwencje dalszego polaryzowania się dyskursów i „okopywania się” obu formacji w ramach własnego dyskursu? Niestety, będą to konsekwencje niesprzyjające realizacji postulatów żadnej ze stron. Jeżeli obie strony nie doprowadzą do wspólnego dialogu i koniecznego konsensusu, polskiemu społeczeństwu i polskiej gospodarce grozi zapaść cywilizacyjna dwojakiego rodzaju – w sensie upadku duchowego, jak i bankructwa materialnego. Szkoła wyższa jako instytucja ma bowiem dwoistą naturę, która opiera się na coraz bardziej ujawniających się sprzecznościach (globalizm – regionalizm, elitaryzm – egalitaryzm, teoryzm – praktycyzm, kształcenie ogólne – kształcenie zawodowe). Dość wymienić w tym miejscu jedną z takich rozbieżności, tę przywoływaną jako zasadniczą na początku tekstu, bo odnoszącą się do kategorii tradycji i postępu – uniwersytet pozaczasowy w swej idei jednocześnie stara się o dotrzymanie kroku współczesności

(Stróżewski 2008, s. 32). Czyż sprzeczność ta nie dopomina się pokojowego porozumienia pomiędzy omawianymi w tekście formacjami idealistycznych humanistów i rynkowych pragmatyków?

Wielu autorów z szeregów obu formacji wskazuje nie tylko na hybrydyzację współczesnego uniwersytetu, ale równocześnie na konieczność określenia jego nowej roli w dobie intensyfikujących się zmian społeczno-kulturowych i gospodarczych oraz w przestrzeni modernizujących się państw Europy i świata. Instytucja szkoły wyższej nie przetrwa, opierając się naporowi cywilizacyjnych przeobrażeń. Jak zauważa Marek Kwiek, powołując się na słowa Billa Readingsa, autora książki *The University in Ruins*, w czasach przechodzenia od nowoczesności do późnej nowoczesności nie mamy jasności co do tego, jakie jest aktualne miejsce uniwersytetu w społeczeństwie, zmienia się bowiem samo społeczeństwo. Niepewność ta pogłębia się jeszcze wraz ze zmianami strukturalnymi zachodzącymi w ekonomii i polityce (Kwiek 2004, s. 45–60). Stad tak wiele w literaturze przedmiotu pytań o przyszłość uniwersytetu i przyszłość szkolnictwa wyższego stawianych w kontekście dwóch cywilizacji – cywilizacji rozwoju naukowo-technicznego i gospodarczego oraz humanistycznej cywilizacji wartości (Suchodolski 2006, s. 218–229).

Instytucja uniwersytetu wymaga zatem rozsądnej transformacji, która uwzględni wszystkie konteksty, w jakich ona funkcjonuje – kontekst tradycji uniwersyteckiej oparty na tradycyjnych wartościach (autonomii, różnorodności, komplementarności rozumianej jako jedność badań i nauczania oraz prawdzie) i kontekst uwarunkowań zewnętrznych (rozwiązań prawno-organizacyjnych, „kapitału ludzkiego” i transformacji społeczno-ekonomiczno-technologicznych) (Brzeziński 1998). A zatem u podstaw tej transformacji powinny leżeć uzgodnione cele obu formacji. Uniwersytet będzie trwał, jeśli pozostanie przestrzenią spotkania – nie tylko idei i teorii naukowych, ale ludzi uniwersytetu, często tak różnych od siebie w sferze przekonań i światopoglądów (Błędowski 2006).

Jak twierdzi Zygmunt Bauman (2000, s. 16–17), w ponowoczesnej sytuacji obecnego kryzysu uniwersytetu konieczna jest „metazmiana”, która doprowadzi do rewizji strategicznych celów instytucji akademickiej i reguł ich osiągania. W obliczu presji, jaką jest utowarowienie wiedzy i urynkowanie edukacji, nie wystarczy opowiedzieć się za jedną z dwóch możliwych strategii – całkowitego podporządkowania się kryteriom rynku (kreowanie uniwersytetów – fabryk/ supermarketów/ hurtowni wiedzy/ firm usługowych) lub wycofania się z gry rynkowej i skrycia w zaciszu wolnej od rywalizacji i komercji twierdzy (utrzymywanie uniwersytetów – świątyni/ wieży z kości słoniowej). Obie strategie oznaczają bowiem kapitulację... Dlatego rozsądek podpowiada przyjąć stanowisko, które sytuuje się pomiędzy „surowymi pragmatykami” a „natchnionymi idealistami” (Możdżeń 2006, s. 145), nie zaś stanowisko oponenta, który wzywa do wypracowywania przeciwstrategii lub oponenta, który pogardza priorytetami drugiej strony. Wydaje się, iż najtrafniej oddawałoby charakter takiego pożądanego obecnie stanowiska określenie „refleksyjny adaptator” („refleksyjny”, bo świadomy wszystkich kontekstów i je szanujący, a „adaptator”, bo potrafiący wybrać dla siebie z owych kontekstów to, co uzna za konieczne w celu dostosowania się do nowych i stale zmieniających się warunków).

Przełomowego charakteru w dyskusji o uniwersytetach nabierają zatem głosy, które zdecydowanie ukierunkowują uwagę na poszukiwanie trzeciej drogi. Zdaniem Teresy Bauman (2003, s. 61) uniwersytet przetrwał setki lat dzięki swej refleksyjności i ostrożności, ale też dzięki swej zdolności do autokorekty. Za sprawą dwóch szczególnych cech – adapta-

bilności i podatności na innowacje – może on wyjść z kryzysu tożsamości w doskonalszej formie. Interesująca jest metafora balastu zastosowana przez tę autorkę w późniejszym tekście (Bauman 2008, s. 116–117). Otóż uniwersytet, w myśl dyskursu ekonomiczno-rynkowego, może być balastem w znaczeniu zbędnego obciążenia, którego należy się pozbyć. Zgodnie z ujęciem humanistyczno-kulturowym może też być balastem stosowanym w celach regulacyjnych czy też korekcyjnych, dla lepszej stateczności i stabilizacji. Krzewiąc idee refleksyjne, działa on jako przeciwwaga dla ideologii rynkowej. Optymistyczna to konstatacja, gdyż udowadnia możliwość zbliżenia się do siebie ignorujących się dotąd stron. Jednocześnie jest też wiarygodna, gdyż w konstytutywnej cesze tożsamości uniwersytetu, jaką jest autoreformowalność czy też autokorekcja uczelni wyższych, upatruje szansy na ową „metazmianę”, o którą postulował Zygmunt Bauman.

Nie wiadomo, czy uda się pogodzić racje i postulaty obu formacji. Na pewno stale będą ścierali się ze sobą lub wzajemnie ignorowali radykalni reprezentanci obu stron. Problemem badaczy szkolnictwa wyższego jest zamykanie się w ramach swojej dyscypliny i niekonfrontowanie swoich wizji szkolnictwa wyższego. Tym bardziej niezbędny jest stały dialog pomiędzy idealistycznymi humanistami i rynkowymi pragmatykami, realizowany poprzez interdyscyplinarne konferencje i publikacje poświęcone problematyce szkolnictwa wyższego, w tym instytucji uniwersytetu¹². Następnym owego dialogu powinna być partnerska współpraca obu stron na rzecz polityki edukacyjnej i naukowej, w tym w zakresie określania scenariuszy przyszłości, scenariuszy rozwoju edukacji, szkolnictwa wyższego i nauki. Dla dobra wszystkich uczelni (publicznych i niepublicznych) konieczna jest bowiem wymiana myśli i wzajemny krytyczny wgląd w proponowane przez obie strony rozwiązania, a nie pośpieszne przygotowywanie konkurencyjnych strategii tak trudnych potem do skonsolidowania¹³. Tylko rozmyślnie i intencjonalnie zaplanowana fuzja tradycji z postępem oraz kultury z rynkiem stanowić będzie o odrestaurowanej roli instytucji szkoły wyższej. Pierwotnym obszarem konsolidowania tych kategorii jest zatem interdyscyplinarna debata naukowa, której główne konstatacje powinny być następnie dyskutowane w debacie publicznej, by ostatecznie znaleźć oddźwięk w decyzjach i działaniach reformatorskich państwa na rzecz szkolnictwa wyższego. W ten sposób polscy naukowcy mieliby rzeczywisty wpływ na przyszłość polskich uczelni (w efekcie pełnego realizowania ich formacyjnej funkcji na przyszłość polskiego społeczeństwa, a w efekcie pełnego realizowania ich funkcji promodernizacyjnych – na przyszłość polskiej gospodarki).

¹² Doświadczenie uczestnictwa w wielu konferencjach monodyscyplinarnych poświęconych szkolnictwu wyższemu (socjologicznym, pedagogicznym, filozoficznym, politologicznym i z zakresu nauk o organizacji i zarządzaniu) pozwala autorce na postawienie tezy, iż każda dyscyplina zamyka się w kręgu typowego dla siebie dyskursu i rzadko wychodzi poza ramy swojej dyscypliny (nawet jeśli wśród uczestników konferencji są reprezentanci innych dyscyplin). W zainicjowaniu dialogu pomiędzy omawianymi w tekście formacjami pomocne byłoby zorganizowanie wspólnymi siłami multidyscyplinarnego i interdyscyplinarnego kongresu (z sekcjami krajowymi i międzynarodowymi), który pozwoli na kontakt i wymianę myśli wszystkim lub prawie wszystkim polskim badaczom szkolnictwa wyższego, zwiększając tym samym szansę nie tylko na interdyscyplinarność badań, ale także na lepszą konsolidację środowiska naukowego w Polsce.

¹³ Chodzi o dwa projekty strategii rozwoju szkolnictwa wyższego (tzw. wersję ministerialno-ekspercką i środowiskową), które od 2010 roku pozostają w fazie zgłoszonych propozycji (jak informuje MNiSW, trwają prace nad opracowaniem na ich podstawie trzeciej strategii, tj. programu rozwoju szkolnictwa wyższego). Niezależnie od nich państwo wdraża reformę szkolnictwa wyższego, choć powinna być ona poprzedzona przyjęciem strategii.

Literatura

Antonowicz D. 2005

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

Antonowicz D. 2012

Problem interdyscyplinarności na przykładzie rozwoju oraz instytucjonalizacji badań nad szkolnictwem wyższym, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Groble (red.): *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między teorią a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 311–337.

Bauman T. 2003

Zagrożona tożsamość uniwersytetu, w: A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.): *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 53–68.

Bauman T. 2008

Uniwersytet jako balast dla ideologii rynkowej, w: B.D. Gołębnik (red.): *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 116–131.

Białycki I. 2007

Mertona etos nauki a zmiany sytuacji szkół wyższych, w: A. Lewicka-Strzałecka (red.): *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa, s. 117–136.

Białycki I. 2008

Międzynarodowe badania, debata i polityka edukacyjna, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/31, s. 22–33.

Białycki I. 2010

Wprowadzenie. Dwa nurty polityki edukacyjnej?, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1–2/35–36, s. 117–124.

Biały K. 2011

Przemiany współczesnego uniwersytetu. Od idei Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Bilczewski T. 2011

Transformacja, transfer, translacja, w: C. Kościelniak, J. Makowski (red.): *Wolność. Równość. Uniwersytet*, Instytut Obywatelski, Warszawa, s. 33–54.

Błędowski P. 2006

Uniwersytet w dobie kryzysu – jego przyczyny i poszukiwanie drogi na przyszłość, „Kultura i Historia”, nr 10 (<http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/numery/kultura-i-historia-nr-102006> [dostęp 15.01.2013]).

Boguski J. 2009

Od uniwersytetu przedsiębiorczego do uniwersytetu przyszłości, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/33, s. 25–33.

Brzeziński J. 1998

Doświadczenia uniwersytetu europejskiego a przyszła organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce, w: *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Brzeziński J. 2000

Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu?, „Nauka”, nr 4, s. 85–101.

Brzeziński J. 2008

Co zagraża uniwersytetowi? Wykład wygłoszony na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego 12 marca 2008 roku, Wykłady Wszechnicy Uniwersyteckiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Buchner-Jeziorska A. 2005a

Rynek czy system: szkolnictwo wyższe w Polsce okresu transformacji, w: A. Buchner-Jeziorska (red.): *Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa, s. 11–28.

Buchner-Jeziorska A. 2005b

Szkolnictwo wyższe jako czynnik modernizacji społecznej. Przykład Polski okresu transformacji, w: A. Buchner-Jeziorska, M. Sroczyńska (red.): *Edukacja w cywilizacji XXI wieku*, Wyższa Szkoła Umiejętności, Kielce, s. 49–57.

Cyfert S., Kochalski C. (red.) 2011

Projektowanie i wdrażanie strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce: aspekty teoretyczne i praktyczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań.

Denek K. 2011

Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji, Poznań.

Drapińska A. 2011

Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Drozdowicz Z. 2009

Uniwersytety. Tradycje – dzień dzisiejszy – przyszłość, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań.

Drozdowski R. 2011

Promodernizacyjna misja uniwersytetu, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny”, nr LXXIII, zeszyt 4, s. 5–10.

Dworak J., Jaworski J. 2011

Zarządzanie szkołą wyższą. Dylematy i wyzwania, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Gdańsk.

Dziedziczak-Foltyn A. 2011a

Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – próba analizy debaty publicznej, w: J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.): *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z 18 marca 2011 roku*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 95–117.

Dziedziczak-Foltyn A. 2011b

Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce – w trzech odstępach myśli strategicznej, w: M. Chałubiński, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.): *Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI wieku*, „Rocznik Lubuski”, t. 37, cz. 1, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra, s. 165–182.

Dziedziczak-Foltyn A. 2011c

Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/38, s. 88–106.

Geryk M. 2007

Rynek uczelni niepublicznych w Polsce, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.

Gołębiak B.D. (red.) 2008

Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Hejwosz D. 2008

Uniwersytet jako fabryka i supermarket. Kierunki, szanse i zagrożenia wynikające z komercjalizacji uniwersytetu, w: A. Kobylarek, J. Semków (red.): *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław, s. 47–59.

Hejwosz D. 2010

Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Intencje i skutki... 2012

Intencje i skutki reformy szkolnictwa wyższego – dyskusja redakcyjna, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 3–36.

Jabłocka J. 2007

Ćwierć wieku reform: o przyczynach i kontekście przemian w zarządzaniu uniwersytetami europejskimi, w: A. Lewicka-Strzałecka (red.): *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa, s. 85–116.

Kostkiewicz J. (red.) 2007

Uniwersytet i wartości, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Kozyr-Kowalski S. 2005

Uniwersytet a rynek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Krajewska A. 2003

Wyzwania wobec uniwersytetu XXI wieku, w: A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.): *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 69–83.

Kukliński A. 2011

Wizje i strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie roku 2050, w: *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z Enigmą XXI wieku*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego”, nr 2 (52), s. 137–155 (http://www.pte.pl/pliki/pdf/Biuletyn_2_2011.pdf [dostęp 20.01.2013]).

Kwiek M. 2004

Narodziny uniwersytetu z ducha nowoczesności. Uwagi o transformacjach instytucji w epoce globalnej, „Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej”, t. XXXVII–XXXVIII, s. 45–60.

Kwiek M. 2010

Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Leja K. 2003

Institucja akademicka. Strategia, efektywność, jakość, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk.

Lekka-Kowalik A. 2009

Uniwersytet jako firma usługowa. Szansa czy klęska?, „Ethos”, nr 85–86, s. 52–69.

Magna... 1988

Magna Charta Universitatum (http://www.umk.pl/uczelnia/dokumenty/magna_charta.pdf [dostęp 15.01.2013]).

Mizińska J. 2010

Bezдушny uniwersytet, Fundacja Homo Inquietus (<http://www.homoinquietus.org/> [dostęp 15.01.2013]).

Możdżeń J. 2006

Edukacja jako produkt. O przyszłości uniwersytetów, w: J. Sempruch (red.): *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 137–146.

Nowaczyk G., Kolasiński M. (red.) 2004

Marketing szkół wyższych, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań.

Nowakowska-Siuta R. 2010

Uczelnia czy hurtownia wiedzy?, „Przegląd Powszechny”, nr 10, s. 47–63.

Pachociński R. 2004

Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Pawłowski K. 2004

Spółeczeństwo wiedzy szansą dla Polski, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Potulicka E. 2010

Uniwersytet na „wolnym rynku”, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.): *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 281–295.

Rakowski A. 2005

O pewnych problemach urynkowienia edukacji i nauki w Polsce, „Nauka”, nr 4, s. 167–170.

Samsonowicz H. 2008

Spółeczna odpowiedzialność uczelni, w: K. Leja (red.): *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk, s. 9–12.

Solska E. 2011

Duch liberalizmu a projekt Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Sowa J., Szadkowski K. 2011

Fabryki wiedzy, w: J. Sowa, K. Szadkowski (red.): *Edu-factory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Kraków: Korporacja Halart, s. 5–20, (e-book dostępny na: <http://ha.art.pl/wydawnictwo/katalog-ksiazek/2233-edufactory-samoorganizacja-i-opor-w-fabrykach-wiedzy.html> [dostęp 21.12.2012]).

Sowa K. 2008

Spoleczne funkcje szkolnictwa i elitotwórcze funkcje uniwersytetu. Uwagi socjologa, w: K. Leja (red.): *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk, s. 37–45.

Stróżewski W. 2008

O idei uniwersytetu, w: A. Grzegorzczak, A. Sójka (red.): *Fenomen uniwersytetu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 21–35.

Suchodolski B. 2006

Dwie cywilizacje uniwersalne, w: I. Wojnar (red.): *Edukacyjna kultura przyszłości*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa, s. 218–229.

Teichler U. 2005

Research on Higher Education in Europe, „European Journal of Education”, t. 40, nr 4, s. 447–469.

Thieme J.K. 2009

Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Twardowski K. 2008

O dostojności Uniwersytetu, w: A. Grzegorzczak, J. Sójka (red.): *Fenomen uniwersytetu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 11–20.

Uniwersytet... 2010

Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

Woźnicki J. 2000

Dylematy modelowe w kształtowaniu systemu szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku, „Nauka”, nr 4, s. 55–6.

Woźnicki J. 2007

Uczelnie jako instytucje życia publicznego, Monografie Fundacji Rektorów Polskich, Warszawa.

Zarębiana Z. 2010

Idea uniwersytetu wobec kryzysowej sytuacji w polskim szkolnictwie wyższym, „Przegląd Powszechny”, nr 10, s. 64–74.

Ziółkowski M. 2005

O pewnych konsekwencjach częściowego i niekonsekwentnego utowarowienia polskiego szkolnictwa wyższego, „Nauka”, nr 2, s. 29–44.

Żarecka-Nowak M. 2012

Uniwersytet bez idei – dyktat racjonalności instrumentalnej we współczesnym szkolnictwie wyższym, w: M. Żarecka-Nowak, J. Skrzypek-Faluszczyk (red.): *Idea uniwersytetu dziś. Perspektywa filozoficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 169–206.

Żuk P. 2012

Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.