



Uniwersytet francuski jako miejsce kształtowania myśli krytycznej?

French University as a Place for Shaping Critical Thought?

Abstract: The text analyzes the place occupied by the French university in the processes of building and disseminating critical attitudes that influence the shape of public debate and political, economic and legal choices, which co-decide on the forms of the development processes of the state and institutions, providing knowledge, including critical knowledge, for their implementation.

The answer to this question leads through a socio-historical analysis of the place occupied by the university on the map of institutions of high education and “producing” scientific knowledge in France: universities, CNRS, Grandes Écoles, Scientific Institutes and the effects of the university reforms since 1968. It also requires analysis of how scientific and student careers and university cultures can be built, which co-create the structure of hierarchical relationships between the groups forming the university community (teachers, students, etc.).

Keywords: critical thought, French University, university careers

Wprowadzenie

Historia i znaczenie uniwersytetów francuskich w formułowaniu i nauczaniu myśli społecznej i politycznej (inspirującej lub nie) rządzących Francją sięgają średniowiecza. Niemniej to dopiero po ponownym założeniu lub refundacji uniwersytetów, zlikwidowanych w czasie rewolucji francuskiej (dekret z roku 1793), czyli po roku 1870, pojawi się szansa, aby odegrały one rolę w formułowaniu i rozpowszechnianiu myśli, w tym myśli krytycznej, w budowanej wówczas III Republiki Francuskiej (1870–1940). Jak pokazał to w swojej znakomitej książce Christophe Charle¹, odbudowa uniwersytetów jako instytucji kształcących kadry dla III Republiki była okresem intensywnej debaty i poszukiwaniem dobrego modelu ich funkcjonowania. Był to też moment rozważań nad rolą uniwersyte- tu, jego relacji z instytucjami władzy politycznej. Efekty dokonanych wówczas wyborów widoczne są do dzisiaj.

1. Christophe Charle, *La République des universitaires 1870–1940* (Paris: Seuil, 1994).

W stanie endemicznego kryzysu, od roku 1969 nieustannie reformowany, uniwersytet francuski jest instytucją publiczną, realizującą misję kształcenia wyższego w systemie LMD, finansowaną z budżetu państwa (w roku 2022: 1,5% PKB rocznie, koszt kształcenia jednego studenta rocznie szacowano w roku 2022 na 12 250 euro).

Mimo wielu reform przeprowadzonych po II wojnie światowej, takich jak reforma Edgara Faure'a w 1968 czy reforma Alaina Savary'ego z roku 1984, uniwersytet francuski pozostaje, choć to powoli ulega zmianie, "wieżą z kości słoniowej" słabo powiązaną ze środowiskami pozauniwersyteckimi. Uniwersytet działa zgodnie z ideologią równości, dostępności i bezpłatności, która odpowiada misji "usług publicznych w sferze kształcenia wyższego", zdefiniowanej w prawie Savary'ego z roku 1984. To podejście do kształcenia wyższego zmieni dopiero reforma z roku 2007, znana pod nazwą prawa Pécresse o "wolności i odpowiedzialności uniwersytetów", która inaczej określa funkcje uniwersytetu, wiążąc je z procesami tworzenia środowisk innowacyjnych, otwierając je szerzej na współpracę ze środowiskami pozauniwersyteckimi, akcentując równocześnie znaczenie przygotowania studentów do wykonania zawodu. Reforma z roku 2007 zmieniła kształt misji, formy współrzędzenia i zasady finansowania uniwersytetów oraz znacznie silniej podkreśliła charakter pracy naukowo-badawczej wykonywanej przez nauczycieli akademickich. Zgodnie z tym prawem współczesny uniwersytet francuski ma stać się atrakcyjny, dyplomujący, innowacyjny, finansowany również ze środków prywatnych, inaczej mówiąc, ma przestać być "wieżą z kości słoniowej".

Czy tak pomyślany uniwersytet francuski jest w stanie spełnić funkcję kształtowania myśli krytycznej? Jakie zjawiska, formy życia akademickiego temu sprzyjają?

Próbując odpowiedzieć na postawione w tekście pytanie, podążymy śladami Raymonda Boudona, który w roku 1969 zaobserwował, że w momencie kryzysu uniwersytetów w roku 1968, "wykorzystując metody badawcze, którymi dysponowali, socjologowie nie byli w stanie zrozumieć buntu studentów, można powiedzieć, że ogarnęła ich swoistego rodzaju panika" – i dodaje – "to nie za pomocą obserwacji zbuntowanych można zrozumieć powód buntu". Metoda, którą postuluje Boudon, to metoda "zrozumienia sytuacji studentów w systemie uniwersyteckim i szerzej społecznym"².

Analiza podjęta w tym tekście jest próbą "zrozumienia" owej "sytuacji", w jakiej się znajdują uniwersytety francuskie, i ich zdolności do tworzenia myśli krytycznej. Tak jak to czyni Boudon, analiza tego typu wymaga odwołania się

2. Raymond Boudon, "La crise universitaire française: essai de diagnostic sociologique", *Annales. Economies, sociétés, civilisations* 24, nr 3 (1969), 738–739. Wszystkie tłumaczenia cytatów z francuskiego dokonane zostały przez autorkę artykułu.

do kilku, wzajemnie uzupełniających się perspektyw analitycznych. W naszym przypadku oparta ona będzie na wykorzystaniu perspektywy analizy społeczno-histerycznej i strukturalnej.

Przegląd literatury przedmiotowej wskazuje, że nieliczni autorzy, którzy podejmują temat analizy oceny roli i znaczenia uniwersytetu francuskiego w perspektywie historycznej i socjologicznej, koncentrują się na próbach wyjaśnienia i zrozumienia "endemicznej sytuacji kryzysu uniwersytetu francuskiego"³. François Vatin i Antoine Vernet uważają, że sytuacja kryzysowa jest "postrzegana zarówno przez władze państwowe, studentów i ich rodziny, jak i przez nauczycieli akademickich"⁴. Zdaniem tych autorów, aby zrozumieć tę sytuację, trzeba dokonać analizy strukturalnej miejsca, jakie zajmują uniwersytety francuskie w systemie kształcenia wyższego we Francji. Pozwoli to na zrozumienie, jaką funkcję spełniają uniwersytety, kto jest ich publicznością i w jakim kontekście działają. Tego typu podejście niosły w sobie liczne teksty Pierre'a Bourdieu, który najpierw we współpracy z Jean-Claudem Passeronem, a potem sam w wielu pracach, podjął analizy funkcjonowania francuskiego systemu kształcenia wyższego⁵. Już we wczesnych swoich pracach Bourdieu oceniał, że uniwersytet francuski nie sprzyja mobilności społecznej, zwracając uwagę na fakt, że nie spełnia on swojej funkcji społecznej, a nawet wzmacnia mechanizmy reprodukcji społecznej. Kontekst ten stanowi tło prowadzonych tutaj rozważań.

Wyżej wspomniani Vatin i Vernet sądzą, że nieustanne reformy uniwersytetu dokonane po II wojnie światowej (okres 1970–1990) przyniosły ze sobą dwa efekty: odrzucenie kształcenia zawodowego poza uniwersytet i "korporatyzm" w zarządzaniu karier akademickich, oparty na coraz większej specjalizacji dyscyplin, za którą postępuje progresywna bałkanizacja kierunków i dyplomów.

Myśl krytyczna jako postawa wobec świata

Często łączy się pojęcie *critical thinking* z nazwiskiem amerykańskiego filozofa Johna Deweya (1859–1952), którego zdaniem "refleksyjność krytyczna jest efektem długotrwałego, precyzyjnego, procesu oceny wierzeń (*belief*), danych czy też hipotetycznych form wiedzy, którego dokonuje się, biorąc pod uwagę

3. François Vatin, Antoine Vernet, "La crise de l'université française: une perspective historique et socio-démographique", *Revue du MAUSS* 33, nr 1 (2009), 74.

4. Vatin, Vernet, "La crise de l'université française".

5. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers* (Paris: Minuit, 1964); Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris: Minuit, 1970); Pierre Bourdieu, *Homo academicus* (Paris: Minuit, 1984), Pierre Bourdieu, *La Noblesse de l'État* (Paris: Minuit, 1989).

argumenty, jakimi te się posługują, oraz wnioski, jakie na ich gruncie są formułowane⁶. Choć sam Dewey interesował się refleksyjnością w sensie szerokim, jego analizy prowadzą wielu autorów do uznania, że myślenie krytyczne jest formą intelektualnie przyjmowanego dystansu wobec już istniejących zasobów wiedzy czy wierzeń o świecie. Jeśli nawet charakteryzuje je “zwątpienie” co do ważności istniejących wyjaśnień, teorii czy form organizacji życia zbiorowego, to nie jest jednak ono ani radykalnym sceptycyzmem, ani podejrzliwością przybierającą formę myślenia spiskowego. Kształtowanie jednostek zdolnych do myślenia krytycznego oznacza przyznanie im wolności intelektualnej, zdolności do formułowania pytań, wychodzenia poza utarte metody rozumowania będące wyrazem konformizmu intelektualnego, podporządkowania hegemonicznej ideologii czy dominującemu paradygmatowi wiedzy⁷.

We wprowadzeniu do swojej książki *Myśl krytyczna nauczycieli. Kilka refleksji historycznych i teoretycznych*⁸ André D. Dubert formułuje pogląd, że myślenie jest “formą dyskursu opartego na mobilizacji operacji intelektualnych, racjonalnych zmierzających do zbudowania logicznego i spójnego systemu argumentów, które nie są wyrażeniem opinii, ale oparte są na operacjach konceptualizacji, analizy, dedukcji, oceny, indukcji”⁹. W tym sensie myślenie krytyczne nie jest powtarzaniem istniejących już opinii ani formą ideologii, ale tworzeniem czy przetwarzaniem form rozumowania, które dystansują się wobec utrwalonych, uważanych za banalnie oczywiste prawdy.

Liczne studia w zakresie kształtowania myślenia krytycznego w procesach edukacyjnych pokazują, że ich wspólną cechą jest zdolność do wychodzenia poza dyscyplinarne sposoby budowania wiedzy, przenoszenie form formułowania problemów i pytań na obszar międzydyscyplinarny, a nawet na obszar praktyk codziennych. Zdaniem Johnsona poza wykorzystywaniem samej zdolności refleksyjnej myślenie krytyczne ma również warstwę afektywną, niesie w sobie orientacje aksjologiczne na działanie.¹⁰ W tym sensie można powiedzieć, że zdolność do myślenia krytycznego faworyzuje kształtowanie postaw społecznych, pozwala na udział w debatach publicznych, zdolność do wysłuchania

6. John Dewey, *Comment nous pensons* (Paris: Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil, 2004), 15.

7. Jacques Boisvert, “Pensée critique: définition, illustration et applications”, *Revue québécoise de psychologie* 36, nr 1 (2015), 4.

8. André D. Robert, Bruno Garnier, *La pensée critique des enseignants: éléments d’histoire et de théorisation* (Havre: Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2015).

9. Robert, Garnier, *La pensée critique des enseignants*, 11.

10. Ralph H. Johnson, “The Problem of Defining Critical Thinking”, w: *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, red. Stephen P. Norris (New York, NY: Teachers College Press, 1992), 38–53.

opinii innych, argumentowania własnych tez i odwoływania się do własnych doświadczeń. Myślenie krytyczne nie jest bowiem odrzuceniem wiedzy jako takiej, ale innym sposobem jej wykorzystania, jej uzupełnieniem i dialektycznym przekształcaniem.

W tradycji analiz Michela Foucaulta myślenie krytyczne wiąże się z krytyką form rządzenia. Geoffroy de Lagasnerie zwraca uwagę na fakt, że krytyka ta jest dla Foucaulta "postawą, gestem, który oznacza zajęcie miejsca jako rządzenia i niezgodę na formę rządzenia"¹¹. Zajęcie tego typu postawy przyjmuje formę "l'art de n'être pas tellement gouverné" (sztuki pewnego niepodporządkowania się). Niezgoda na bycie "rządzonym" jest aktem emancypacyjnym niesionym właśnie przez myśl krytyczną. Jest to również jakaś forma postawy aksjologicznej związanej z pytaniem o to, czym jest konstruktywna orientacja krytyczna, czyli zdolność do formułowania propozycji dotyczących pozytywnego kształtowania świata w kategoriach wartości, takich jak sprawiedliwość, równość czy wolność.

Trudno przecenić znaczenie rozważań nad krytyczną refleksyjnością dla zrozumienia tzw. postnowoczesności zawartej między innymi w opublikowanej w 1994 roku pracy Ulricha Becka, Anthony'ego Giddensa i Scotta Lasha *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*¹², a wcześniej w (opublikowanej w roku 1992) pracy Becka *Risk Society: Towards a New Modernity*¹³. W perspektywie Ulricha Becka refleksyjność krytyczna jest niezbędnym warunkiem działania w sytuacji ryzyka, w jakiej znalazły się współczesne społeczeństwa postprzemysłowe, dotknięte nowymi formami zagrożeń. Aby stawić czoła niepewności związanej także z nieadekwatnością dostępnych nam form wiedzy i form ich wykorzystania, "społeczeństwo ryzyka" musi stać się "społeczeństwem refleksyjnie samokrytycznym"¹⁴. Refleksyjność, o której niezbędności pisze Beck, jest zarówno aktem zorientowanym na przyszłość, jak i krytyczną inwestycją w teraźniejszość niesioną procesami indywidualizacji, którym Beck poświęca wiele miejsca w swoich pracach, a które stymulowane są między innymi formami organizacyjnymi współczesnych studiów wyższych. Wątek ten jest elementem rozważań Margaret Archer, która uważa, że refleksyjność jest formą dialogu wewnętrznego, który jednostka prowadzi ze sobą samą. Jest ona prowokowana aktualnymi formami organizacji życia studenckiego, gdzie ścieżki studiów są zdefiniowane jako wybór dyscyplin i wykładów "à la carte",

11. Geoffroy de Lagasnerie, "Néolibéralisme, théorie politique et pensée critique", *Raisons Politiques* 52, nr 4 (2013), 64.

12. Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash, *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order* (Stanford: Stanford University Press, 1994).

13. Ulrich Beck, *Risk Society: Towards a New Modernity* (London: Sage, 1992).

14. Beck, Giddens, Lash, *Reflexive Modernization*, 9.

na które dany student zdecydował, że będzie uczęszczał. Autonomiczna refleksyjność wpisujących się w nowe środowisko nauki jednostek jest również efektem przynależności do środowiska studenckiego życia codziennego, w którym jednostka bierze udział. Jest ona stymulowana wielością często wewnętrznie sprzecznych zjawisk, które trzeba refleksyjnie wpisywać jako własne doświadczenia¹⁵.

W tekście przyjmujemy, że myśl krytyczna to forma postawy wobec rzeczywistości oparta na trzech elementach:

- Myśl krytyczna to metoda stawiania pytań, na które odpowiedź wymaga przekroczenia granic dyscyplinarnych, pozwalając na analizę mechanizmów społecznych w sposób całościowy, co dostarcza wiedzę umożliwiającą wyjście poza utarte schematy działania i rządzenia procesami społecznymi, jak sądzi Foucault¹⁶ czy Beck¹⁷.
- Myśl krytyczna jest formą wiedzy odwołującej się do wyników badań wykorzystujących metody badawcze i paradygmaty myślenia naukowego, która pozostaje w dialektycznym (w sensie heglowskim) związku z otaczającą ją rzeczywistością i zmierza do jej przekształcania¹⁸.
- W sposób bardziej ogólny można powiedzieć, że myślenie krytyczne jest formą postawy kognitywnej wobec świata, współkształtowanej procesami kształcenia oraz kapitalizacją przemyślanych doświadczeń gromadzonych przez jednostki i grupy oraz zajęciem aksjologicznej postawy wobec rzeczywistości, jak widzą to Bourdieu i Beck; przyjmuje ona formę refleksyjności autonomicznej w sensie nadanym temu pojęciu przez Archer.

Uniwersytet francuski w perspektywie społeczno-historycznej

Zrozumienie obecnego miejsca uniwersytetu francuskiego na intelektualnej mapie Francji nie jest możliwe bez analizy kilku znamienitych faktów w jego współczesnej historii i zrozumienia nie tyle nieustannych procesów jego przemian, ile przyczyn, dla których podejmowano jego reformy, szczególnie po II wojnie światowej.

15. Margaret Archer, *The Reflexive Imperative in Late Modernity* (Cambridge: Cambridge University Press, 2012), 169.

16. Michel Foucault, "Qu'est-ce que la critique? (Critique et Aufklärung)", *Bulletin de la Société Française de Philosophie* 84, nr 2 (avril-juin 1990), 35–64.

17. Beck, *Risk Society: Towards a New Modernity* (London: Sage, 1992).

18. Karl Marx, Frederic Engels (1846), *Ideologia niemiecka* (Warszawa: Wyd. Książka i Wiedza, 1975).

Likwidacja 23 uniwersytetów istniejących we Francji przed rewolucją francuską została dokonana dekretem Konwencji z 15.09.1793 roku. Celem tej decyzji była likwidacja korporacji i przywilejów, jakimi dysponowały uniwersytety, bowiem zgodnie z uchwaloną w roku 1791 konstytucją: „Republika francuska jest jedna i niepodzielna”. Prawdą jest, że od okresu średniowiecza uniwersytety europejskie dysponowały dużą autonomią i działały w pewnym sensie tak jak samorządzące się „republiki akademickie”, tworzące niezależne od rządzących książąt czy monarchów środowiska intelektualne, często krytykujące istniejący porządek polityczny i prawny. Symbolika podziału przestrzeni Paryża na „rive gauche”, gdzie znajduje się Sorbona i „rive droite”, prawe wybrzeże Sekwany, gdzie znajduje się pałac królewski Luwr, funkcjonuje nadal w wyobrażeniach zbiorowych i dobrze oddaje ten podział na krytyczną, wolno myślącą „bohémę” i rządzących, zamkniętych w biurokratycznych procedurach sprawowania władzy. Niemniej to raczej chęć do realizacji radykalnego projektu równości społecznej dyktuje likwidację uniwersytetów uważanych za instytucje elitarne, niedostępne dla ogółu społeczeństwa, działające zgodnie z przekonaniem, które rewolucjoniści francuscy chcieli wrzucić do lamusa historii. Nie oznacza to jednak, że nowa republika nie potrzebowała ludzi wykształconych. Ich kształcenie będzie miało charakter bardziej pragmatyczny i zgodny z ideami równości traktowania. Będą temu służyć tworzone od 1794 roku Grandes Écoles (szkoły wyższe).

Ideologia, która przyświeca procesowi tworzenia tego specyficznego elementu francuskiego systemu kształcenia, jakim są Grandes Écoles, wyraźnie wskazuje na zmianę paradygmatu myślenia o kształceniu elit. Tworzenie Grandes Écoles (później Instytutów), w których uczą się wyselekcjonowani konkursowo studenci, odpowiadało aplikacji Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z roku 1789, która mówi o „równości wobec prawa, ale uznania cnót i talentu”. Utworzone w 1794 roku École Polytechnique, École Normale (Supérieure w 1845 roku) mają charakter utylitarno-wojskowy, a ich studenci są całkowicie utrzymywani przez państwo (mieszkanie, wyżywienie, ubrania, pensja itd.) i stanowią zasób kadr dla instytucji państwowych (wojsko, administracja publiczna, szkolnictwo). Proces tworzenia Grandes Écoles trwa od początku XIX wieku, dotyczy całego obszaru Francji i jest nadal w toku.

W klimacie konkurencji i rywalizacji z potężnym sąsiadem, jakim są zrzeczone Niemcy, w okresie III Republiki (1870–1940) decyzyją z 10.07.1896 na terenie całej Francji tworzone są ponownie uniwersytety mające statut uczelni publicznych, finansowanych przez państwo. Statut ten będzie obowiązywał aż do 1968 roku.

Rola uniwersytetu jest określona wówczas jako produkcja elit intelektualnych, a nie „profesjonalizacja”. Alain Renault pisze o republikańskiej teorii uniwersytetu¹⁹ opartej na encyklopedycznym podejściu do wiedzy dyscyplinarnej i ogólnej. Uniwersytet stanie się miejscem uczenia tej wiedzy i budowania kultury ogólnej studentów, przyszłych kadr republiki. Centralne znaczenie uzyskają więc wydziały filozofii, prawa i nauk humanistycznych, do których zaliczana jest wówczas socjologia. W przeciwieństwie do uniwersytetów angielskich powiązanych wówczas z kościołem czy niemieckich wpisujących się w intelektualne środowiska regionalne pomyślany na końcu XIX wieku uniwersytet francuski ma stać się i jest instytucją republikańską dostępną dla najlepszych jej synów i... córek²⁰, które stopniowo również znajdują swoje miejsce w ławkach amfiteatrów uniwersyteckich²¹.

Elitarny, powiązany instytucjami państwa uniwersytet francuski stanie się w efekcie instytucją kontrolowaną i zarządzaną przez korporacje profesorów – tzw. mandarynów, którzy są uznawani za autorytety w ich dyscyplinach. Owa „tyrania profesorów” stanie się jednym z elementów kryzysu, który dotknie uniwersytet francuski po II wojnie światowej i przyniesie w wyniku reformy z roku 1984 egalizację obowiązków i statutu profesorów uniwersytetów z innymi grupami pracowników naukowych w procesach zarządzania uczelniami.

Okres kryzysu i czas reform

W latach 1950–1960, stopniowo, uniwersytet francuski przestaje być instytucją elitarną, kształcącą młodzież ze środowisk burżuazji. Coraz częściej studenci pochodzą z klas średnich i niższych, znaczna ich część szuka zawodu, a nie tylko „kultury ogólnej”. Zdaniem Raymonda Boudona jedną z przyczyn kryzysu 1968 roku był mający miejsce od początku lat pięćdziesiątych XX wieku wzrost liczby studentów (w roku 1954/1955 – 150 tys., a w roku akademickim 1967/1968 – 500 tys.) oraz niewystarczająca liczba nauczycieli akademickich, których nie wystarczało na pokrycie siatki zajęć. W efekcie 9/10 zajęć było prowadzone w systemie godzin nadliczbowych. Co więcej, 41% studentów po czterech latach studiów nie uzyskiwało żadnego dyplomu. Równocześnie nawet z dyplomem, zaledwie 1/3 znajdowało pracę. Dotyczyło to między innymi studentów z wydziałów „Lettres”: psychologia, socjologia, którzy staną na czele strajku, ruchu i *Pokolenia 1968*.

19. Alain Renault, *Les Révolutions de l'université: essai sur la modernisation de la culture* (Paris: Calmann-Lévy, 1995).

20. Natalia Tikhonov Sigris, „Les femmes et l'université en France, 1860–1914”, *Histoire de l'Éducation* 122 (2009), 53–70.

21. W 1910 roku kobiety stanowią około 10% studentów i większość z nich pochodzi z poza Francji: Rumunki, Amerykanki oraz Rosjanki stanowią trzy najważniejsze grupy studentek we Francji tego okresu.

Alain Touraine, który w 1968 roku pisze książkę-analizę ruchu studentów zatytułowaną *Le mouvement de mai ou le communisme utopique* [Ruch majowy czy komunizm utopijny]²², uważa, że studenci stają się tym samym “aktorem historycznym”, który nie tylko walczy przeciw normom typowym dla społeczeństwa technokratycznego z jego formalizmem politycznym, lecz także przeciwko swojej deklasacji i alienacji. Zdaniem Touraine’a, w sposób paradoksalny to właśnie na uniwersytecie w przepełnionych młodzieżą pochodzącą z różnych środowisk społecznych salach amfiteatralnych, w kontakcie z abstrakcyjną, ale głęboko zakorzenioną w ideałach rewolucyjnych wiedzą w zakresie nauk społecznych, rośnie bunt, odrzucenie starych zakurzonych autorytetów, który przekształci się w ideologię ruchu, a później całego pokolenia nazywanego *Pokoleniem 1968*. Pokolenie to zmieni Francję, otwierając ją na zmiany okresu po generale de Gaulle’u²³, w której dwanaście lat później, w 1981 roku, dojdzie do władzy pierwszy po latach prezydent wywodzący się z partii socjalistycznej. Bunt studentów francuskich był więc krytyką nie tylko uniwersytetu zawłaszczonego przez mandarynów i niezdolnego do kształcenia nowych pokoleń Francuzów, lecz także krytyką form sprawowania władzy, krytyką i opozycją wobec symbolicznego “pater familias” wcielonego w państwo francuskie²⁴, krytyką norm i kontroli technokratycznej; było to odrzucenie dziedzictwa pokoleń poprzednich²⁵. Strajk 1968 był więc momentem ekspresji myśli krytycznej, którą współkształtował uniwersytet w stanie kryzysu.

Lekcja roku 1968 została przerobiona nie tylko przez studentów, którzy od tego momentu wiedzą, że są siłą społeczną i polityczną, mogącą zmienić kształt rzeczywistości, wpłynąć na wybory polityczne i sposób sprawowania władzy. Rok 1968 to również ważne doświadczenie po stronie rządzących. Można powiedzieć, że wszystkie reformy, które dotyczyć będą uniwersytetu, zaczynając od tej, która 31 grudnia 1968 wprowadzi Edgar Faure, przekształcając uniwersytet elitarny w instytucję kształcenia masowego współzarządzaną przez rady złożone z profesorów i studentów oraz inne grupy zatrudnionych, mają na celu “rozbicie ewentualnego buntu” studentów, otwarcie uniwersytetu dla wszystkich grup społecznych (brak egzaminów wstępnych i bezpłatność) przy równoczesnym

22. Alain Touraine, *Le mouvement de mai ou le communisme utopique* (Paris: Seuil, 1968).

23. Nie należy zapominać, że po okresie strajków, w 1969, generał de Gaulle organizuje referendum z pytaniem o zaufanie do niego jako prezydenta, którego wynik (52,58% “nie”) skłoni go do dymisji, co można uznać za element zwycięstwa strajków studenckich.

24. Françoise Hurstel, “Mai 68, le Pater Familias est mort... que vivent les pères: Les fonctions du père, avant, pendant et après Mai 68”, *Les Sciences de l’éducation – Pour l’Ère nouvelle* 41, nr 3 (2008), 100.

25. Gérard Mendel, *Une histoire de l’autorité: permanences et variations* (Paris: La découverte, 2002).

zachowaniu reguł indywidualnej konkurencji, które są zawarte w ideologiach elitarności po francusku. Jest to metoda ograniczonej selekcji na kierunkach najbardziej prestiżowych.

Od dwudziestu lat około 80% młodzieży z każdego pokolenia uzyskuje we Francji maturę i około 75% z nich kontynuuje studia. Ograniczenie licznej grupy nieuzyskujących żadnego dyplomu (reforma pierwszego cyklu w ramach LMD), zbliżenie kształcenia uniwersytetu do potrzeb gospodarki (współfinansowanie badań naukowych przez sektor prywatny), umiędzynarodowienia i rozwoju stałych form współpracy ze środowiskami przemysłowymi, stworzenia warunków do innowacyjnych badań naukowych stanowią założenia prawa o uniwersytecie z roku 2007. Od 2007 roku ideologią dominującą są zasady tworzenia "excellence", innowacji, konkurencyjności, profesjonalizacji.

Miejsce uniwersytetu w strukturze szkolnictwa wyższego we Francji

Efektem historycznie wielowymiarowego i wewnętrznie złożonego procesu budowania systemu szkolnictwa wyższego we Francji, którego pewne aspekty opisaliśmy wyżej, jest istnienie systemu instytucji, które wpisują się w wyznaczone im miejsce w "podziale pracy kształcenia i badań naukowych", realizując specyficzne funkcje i przyjmując studentów zgodnie z innymi mechanizmami selekcji lub jej braku. Wiąże się to również z zasadami rekrutacji kadr nauczających i badawczych o różnych statutach profesjonalnych i misjach, o których piszemy dalej. Zróżnicowanie między wydziałami, dyscyplinami, ich prestiżem i miejscem zajmowanym w strukturze społecznej, selekcją pracowników naukowych i wolnością myślenia, jakimi oni dysponują, było jednym z elementów analiz Pierre'a Bourdieu w znanej książce *Homo academicus* opublikowanej w 1984 roku²⁶. I nawet jeśli praca ta ma już ponad czterdzieści lat można mówić o pewnej stabilności systemu kształcenia wyższego w tym zakresie. Z tego punktu widzenia można nawet sądzić, tak jak czynił to Bourdieu, że kształcenie wyższe stanowi specyficzne pole *champ*, na którym rozgrywają się gry społeczne i rozwijane są strategie zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów.

Z danych francuskiego Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego wynika, że w okresie ostatnich dwudziestu lat ogólna liczba studentów wzrosła z 2,144 mln w roku 1997/1998²⁷ do 2,930 mln w roku 2022/2023. W liczbie tej w roku akademickim 2022/2023, 1,597 mln studiowało na uniwersytetach (w tym IUT – Uniwersyteckie

26. Pierre Bourdieu, *Homo academicus*.

27. Pierre Bourdieu, *La Noblesse de l'État*.

Instytuty Technologiczne), co podkreśla centralne miejsce uniwersytetu w systemie kształcenia. W Uniwersyteckich Instytutach Technologicznych studenci odbywają płatne staże praktyczne (często 50% ogólnej liczby godzin). Placówki takie są finansowane również z budżetów innych ministerstw niż szkolnictwo wyższe, mogą być finansowane przez fundacje, przedsiębiorstwa itp. Dysponują one lepszymi warunkami kształcenia niż uniwersytety i kształcą metodami typu projektowego i seminaryjnego.

Francuski system kształcenia wyższego jest wyraźnie zorganizowany wokół dwóch standardów: kształcenia masowego oficjalnie bez selekcji (ma miejsce na uniwersytetach) i kształcenia przyszłych elit (rygorystycznie selekcjonowanych w Grandes Écoles i instytutach takich jak na przykład instytuty nauk politycznych).

Pierwszym, symbolicznie i statystycznie znaczącym elementem systemu są oczywiście uniwersytety, które kształcą lwią część każdego pokolenia francuskich maturzystów. Stopniowo stały się one instytucjami kształcenia masowego, doświadczeniem inicjacyjnym przed wejściem w dorosłe życie, dla 70% francuskich maturzystów. Jest jednak tajemnicą poliszynela, że najlepsi maturzyści, ci którzy zdali najbardziej prestiżową maturę “S” (specjalizacja: matematyka, fizyka, nauki ścisłe) i uzyskali ten dyplom z wyróżnieniem, kierują swoje kroki do Grandes Écoles, prestiżowych prywatnych szkół biznesu i najbardziej znanych szkół inżynierskich lub instytutów. Aby tam się dostać, trzeba zdać ogólnopanstwowy egzamin wstępny, do którego kandydaci są przygotowywani w rocznych lub dwuletnich “klasach przygotowawczych”²⁸. Studiowanie w tego typu szkołach jest bardziej nakierowane na przyszłą praktykę zawodową, studenci mają stały kontakt ze środowiskami praktyków i w wielu przypadkach zapewnioną relatywnie dobrze płatną pracę po studiach w firmach prywatnych lub instytucjach państwowych. W opublikowanej w roku 1989 książce *La Noblesse de l'État* poświęconej wykształconym kadrom szkolnictwa wyższego Bourdieu zastanawiał się, czy kształceni w tych instytucjach młodzi ludzie stali się nową *noblesse* (uszlachetnioną elitą) francuską²⁹. Analiza Bourdieu dotyczyły w szczególności Grandes Écoles, których on sam był produktem. Potwierdzały one elitarność tych placówek i ich znaczenie dla reprodukcji elit francuskich zasilających kadry najważniejszych francuskich instytucji państwowych. Bourdieu pisał nawet o swoistym monopolu, jakim dysponują one w tym zakresie, co w pewnym sensie nadal potwierdzają analizy biografii czołowych polityków francuskich z Emmanuelem Macronem na czele.

28. Klasy przygotowujące do konkursów państwowych pozwalających na studia w elitarnych *Écoles normales* we Francji w trzech zakresach: nauk ścisłych, ekonomii i zarządzania oraz studiów humanistycznych, zostały utworzone w roku 1830.

29. Pierre Bourdieu, *La Noblesse de l'État*.

Pokrywany z budżetu Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego koszt kształcenia jednego studenta w Grandes Écoles i w klasach przygotowawczych jest o 50% wyższy od kosztu kształcenia na uniwersytecie³⁰. Ma to wpływ na wielkość grup kształceniowych – są one mniejsze – liczbę nauczycieli oraz ich prestiż we Francji i na arenie międzynarodowej. Choć wiele Grandes Écoles znajduje się dzisiaj również w innych ośrodkach akademickich niż Paryż, koszty, jakie ponoszą studenci, są znacznie wyższe niż koszty kształcenia na uniwersytecie. Nic więc dziwnego, że w porównaniu do studentów uniwersytetu, pochodzą oni częściej ze środowisk klas wyższych i średnich, które dysponują niezbędnymi kapitałami nie tylko finansowymi, lecz także kapitałem relacji społecznych i kulturą niezbędną dla integracji w tych elitarnych środowiskach kształcenia z ich specyficznymi kodami zachowań, które Bourdieu nazwał *habitusem*, czyniących z nich “spadkobierców” tradycji rodzinnych.

W często cytowanej książce o mechanizmach reprodukcji elit we Francji Bourdieu i Passeron pisali już w latach siedemdziesiątych XX wieku o znaczeniu form selekcji uczniów i studentów oraz efektach metod nauczania i kontroli wiedzy w stanowieniu “dominacji symbolicznej” klas wyższych³¹. Jak wszyscy pamiętamy w opublikowanej wraz z Passeronom, jeszcze przed 1968 rokiem, książce *Les Héritiers*³², Pierre Bourdieu oceniał, że system kształcenia we Francji współtworzy mechanizmy reprodukcji odziedziczonych pozycji społecznych. Można powiedzieć, że od tamtych lat niewiele się zmieniło. Współczesne dane mówią o tym, że zmiana przynależności klasowej we Francji przebiega w skali siedmiu pokoleń. Dla porównania, zmiana ta następuje w trzech pokoleniach w krajach Europy Północnej, takich jak Dania czy Norwegia.

François Vatin i Antoine Vernet są zdania, że w okresie powojennym, stopniowo, uniwersytet staje się miejscem “zarządzania demografią kolejnych pokoleń maturzystów”³³, swoistego rodzaju “poczekalnią przed wejściem w dorosłe życie”.³⁴ Uważają oni, że to właśnie masyfikacja dostępu na uniwersytet i konkurencyjność innych instytucji kształcenia wyższego stały się jednym z elementów trwałego kryzysu uniwersytetu. W ich efekcie uniwersytety francuskie nie tylko nie są w stanie rywalizować z Grandes Écoles, ale co więcej, tracą swoją “duszę”. Niemniej jednak, jeśli przyjmiemy, jak to czyni Bourdieu, że studenci Grandes Écoles są “spadkobiercami” (*héritiers*), a studenci uniwersytetów – “zasłużonymi”, to

30. *Enseignement supérieur, Recherche, Innovation en chiffres 2018*, Ed. MESRI 2018.

31. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Réproduction*.

32. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*.

33. François Vatin, Antoine Vernet, “La crise de l’université française: une perspective historique et socio-démographique”, *Revue du MAUSS* 1, nr 33 (2009), 55.

34. Natalia Tikhonov Sigris, “Les femmes et l’université en France, 1860–1914”, *Histoire de l’Éducation* 122 (2009), 53–70.

właśnie ci drudzy mają “interes”, aby stać się krytykami systemu. Zwracał na to uwagę w autobiograficznej analizie *Esquisse pour une auto-analyse*, kiedy pisał, że przynależność do zdefiniowanych jako elita, wyselekcjonowanych, zamkniętych w ich własnym środowisku studentów École normale pozbawia ich sensu krytycznego i czyni ich niewolnikami swoistej, współczesnej wersji scholastyki³⁵.

Relacje typu organizacyjnego: kariery studenckie i akademickie

Popatrzmy teraz na inny aspekt francuskiego systemu, odwołując się do zaproponowanego przez Howarda Beckera pojęcia “kariery”³⁶, której przebieg podlega nieustannym ocenom odwołującym się do norm typu korporacyjnego, społecznego i organizacyjnego, a których sens nadaje jej charakter społecznego uznania lub nie, zarówno w przypadku tych, którzy kształcą, jak i tych, którzy studiują.

Kariery studenckie

Zarówno pracownicy uczelni (profesorowie oraz inne grupy pracujące w różnych służbach uniwersyteckich), jak i studenci realizują na uniwersytecie pewną część swoich karier życiowych, które są lub nie uwieńczone sukcesem i które akcentują lub nie ich zdolność do myślenia krytycznego. Uczelnia, na której uzyskało się dyplom, kierunek studiów, osoby, które należały do tej samej grupy studenckiej i ich pozycja społeczna po ukończeniu studiów wpływają w dużym stopniu na postrzeganie karier studenckich, współtworzą pojęcie sukcesu lub poczucie porażki. Wszyscy wiemy, że we współczesnym świecie podstawowym narzędziem selekcji kandydatów do pracy są sformatowane CV, w których znajduje wyraz struktura socjalnego świata, który uformował kandydatów. Nieustannie publikowane rankingi uniwersytetów, listy szanghajskie, filadelfijskie i inne współtworzą konkurencyjny świat karier uniwersyteckich zarówno w przypadku nauczycieli akademickich, jak i studentów.

Uniwersytet jest miejscem kształcenia masowego (pierwszy cykl) metodą wykładów amfiteatralnych. Studenci zapisują się, czyli dokonują wyborów na określone kierunki i są akceptowani przez uczelnie w zależności od liczby dostępnych miejsc. Wiele kierunków “ściszłych” jest bardzo obleganych, a więc konkurencyjnych. Aby dokonać selekcji obowiązuje system losowania. Od 2018 roku dokonuje tego algorytm oceny zgodności profilu kandydatów z wybranym kierunkiem. W trakcie studiów licencjackich studenci mają mało albo formalne

35. Pierre Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse* (Paris: Raison d'Agir édition, 2004), 19.

36. Howard S. Becker, *Les ficelles du métier. Comment conduire la recherche en sciences sociales* (traduction de l'anglais par J. Mailhos, révisée par H. Peretz) (Paris: La Découverte, 2002).

relacje zarówno z nauczycielami akademickimi, jak i kolegami z tego samego roku, bowiem należą do wielu różnych grup studenckich mających zajęcia w różnych miejscach rozległych kampusów uniwersyteckich. Kontrola wiedzy to najczęściej metoda testów. W powszechnej opinii “la fac” to labirynt, w którym trudno znaleźć własne miejsce³⁷. Trzeba więc mobilizować zdolności adaptacyjne, być niezależnym i zdeterminowanym, aby ukończyć studia w takich warunkach. Po uzyskaniu licencjatu (według danych Ministerstwa Edukacji zaledwie 41% go kończy) przyjęcie na studia Master jest oparte na selekcji kandydatów, czyli od lat sześćdziesiątych XX wieku nic się nie zmieniło w tym zakresie. Większość studentów, którzy nie mają stypendium socjalnego, a jest ich 60%, pracuje w różnym wymiarze godzin, co częściowo wyklucza ich ze wspólnoty uniwersyteckiej, spycha na margines życia studenckiego i ma wpływ na uzyskiwane wyniki lub nawet na porzucenie studiów. To na tym poziomie widoczne są mechanizmy “dziedziczenia pozycji społecznej”.

Kariery nauczycieli akademickich

Tak jak selekcja studentów do Grandes Écoles, opisana powyżej, metody rekrutacji i przebieg karier pracowników naukowych, wymagania, jakim muszą oni podołać, są elementami budowania karier akademickich i mają bezpośredni lub pośredni wpływ na ich zdolność do budowania alternatywnych, krytycznych systemów myślenia naukowego. Możemy więc założyć, że to między innymi tutaj kryje się pewna część odpowiedzi na pytanie, czy uniwersytety francuskie są czy nie, i w jakim stopniu, miejscem tworzenia myśli krytycznej. Próba opisanego tego systemu wymagałaby napisania nowej wersji *Homo akademikusa*, opublikowanego przez Pierre’a Bourdieu w roku 1984. Zwróćmy więc uwagę na kilka podstawach elementów systemu.

We Francji nauczyciele akademicy (uniwersytety, Grandes Écoles) i badacze CNRS (Narodowe Centrum Badan Naukowych), są “urzędnikami państwowymi” typu badawczo-pedagogicznego lub badawczego (CNRS), którzy uzyskali pracę na uczelni w wyniku konkursu. W roku akademickim 2021/2022 ok. 35 tys. adiunktów i ok. 20 tys. profesorów pracowało w uczelniach wyższych. Wykonanie zawodu jest określone zasadami etycznymi obowiązującymi urzędników państwowych, które postulują: neutralność polityczną, respektowanie reguł równości i sprawiedliwości społecznej, działania na rzecz dobra publicznego, dyskrekcji w dziedzinie dostępu do informacji itp. Mobilność zawodowa kadry naukowej jest stosunkowo niewielka, najczęściej ma ona miejsce w momencie przejścia ze stanowiska adiunkta na stanowisko profesora. Na uniwersytetach francuskich

37. François Dubet, “Dimensions et figures de l’expérience étudiante dans l’Université de masse”, *Revue Française de Sociologie* XXXV (1994), 511–532.

istnieją tylko dwa stanowiska naukowo-badawcze – adiunkt i profesor. Reforma z 1984 roku zlikwidowała stanowisko asystenta.

Warunki i otwarcie wieloetapowych konkursów są zdefiniowane przez Ministerstwo i mogą do nich przystąpić tylko ci, którzy uzyskali tzw. kwalifikacje na stanowisko adiunkta (obronili doktorat) lub profesora (uzyskali habilitację) zorganizowanej dyscyplinarnie Państwowej Komisji Kwalifikującej, w której zasiadają wybierani przedstawiciele środowisk naukowych w każdej dyscyplinie. Korporacyjność tych instancji nie podlega dyskusji. Podobnie jak kwalifikacje, ogłaszane w Dzienniku Ustaw konkursy na stanowiska na uczelniach mają charakter dyscyplinarny, co powoduje w konsekwencji utrzymywanie się wspomnianego wyżej “korporatyzmu” i “bałkanizację dyscyplinarną”, choć oficjalnie wszystkie programy badawcze finansowane przez Francuską Agencję Badań Naukowych (ANR) postulują interdyscyplinarność podejść do problemów badawczych.

Wyżej opisana struktura budowania karier akademickich wyraźnie wskazuje na niezwykle konkurencyjność systemu i jego korporacyjny charakter. Reforma z 2007 roku zaostrzyła warunki konkurencji, wprowadzając do kryteriów selekcji wymagania publikacji w języku angielskim, na światowym “ryнку publikacji”, co wypromowało kulturę produktywności (przygotowanie projektów grantów, publikacje), która zastąpiła kulturę dyskusji naukowej, na którą po prostu nie starcza już czasu. Wzrost znaczenia przynależności do konkretnej dyscypliny naukowej zamyka wiele miejsc wymiany myśli pozwalających na przekraczanie raz uznanych za właściwe schematów myślenia i przenoszenia doświadczeń, na przykład w sferze metodologii i metod badawczych z obszarów jednych nauk do drugih. Można powiedzieć, że promowane są, i to już na poziomie studiów magisterskich, kariery eksperckie, doktoranci mają być specjalistami w zakresie wybranych przedmiotów badań, ich kultury naukowe są niezwykle skoncentrowane na jednym obszarze badawczym. Coraz częściej przewody doktorskie są otwierane tylko wówczas, gdy kandydat uzyskał stypendium badawcze, a te są przyznawane coraz częściej nie na projekt doktoranta, ale w ramach promowanych programów badawczych na poziomie państwowym lub międzynarodowym o środki, o które należy zabiegać.

Wiele można byłoby tu pisać o tym, kto i gdzie decyduje, o tym, jakie są tzw. priorytetowe zagadnienia i tematy badawcze, na które przeznaczane są środki finansowe w ramach programów *excellence* – Idex³⁸. Z braku miejsca pozostawimy

38. Idex – *Initiatives d'excellence*. Tak nazywa się ok. dwudziestu francuskich ośrodków akademickich o znaczeniu światowym, które dysponują znacznie większymi niż inne ośrodki funduszami badawczymi przyznawanymi konkursowo. Zostały one utworzone w roku 2010 Prawem o Finansach Publicznych. Dla przykładu Uniwersytet Grenoble Alpes uzyskał status Idex w roku 2017, potwierdzonym w roku 2021, otrzymując w latach 2017–2021 na badania naukowe we wszystkich dyscyplinach 800 milionów euro.

to do innych rozważań. Zwróćmy tylko uwagę na jedno słowo-klucz najczęściej pojawiające się w konkursach o środki badawcze w programach rządowych, regionalnych i międzynarodowych: mamy tu na myśli słowo *innovacja*, nie ma mowy o tworzeniu myśli, wszyscy mają, nieważne w jakiej dyscyplinie, współtworzyć, wspierać procesy innowacyjne odniesione do materialności tego świata. To prawda, że teoretycznie można by uznać, że innowacyjność pozostaje w organicznym związku z myśleniem krytycznym, będącym jej zapleczem, że poszukiwanie nowych rozwiązań wymaga myśli krytycznej. Tak mogłoby być, gdyby nie niezwykle rozdrobnienie tematów i przedmiotów badań, ich techniczność, materialność i powiązanie z procesami zmian technologicznych, których horyzontem jest konkurencja międzynarodowa, walka o wpływy geopolityczne czy zyski finansowe. Myśl krytyczna jest natomiast ze swojej natury polifoniczna, ponad lub interdyscyplinarna, otwarta i dyskusyjna. Jej konkretyzacja jest trudno mierzalna, trudna do wyrażenia w tabelach zysków, a przecież to ona tworzy horyzonty przyszłości. Innowacyjność przesuwana również na drugi, a nawet na trzeci plan, rolę nauk społecznych z ich “krytyczną orientacją” wobec rzeczywistości. Wraz z programem IDEX zjawisko hierarchii dyscyplin opisane przez Bourdieu w książce z roku 1984 stało się jeszcze bardziej znaczące i w większym stopniu wpływa na marginalizację nauk społecznych. Coraz częściej stają się one “naukami pomocniczymi”, a nie podstawowymi.

Kultury uniwersyteckie i “doświadczenia pokoleniowe”

Wśród wielu interpretacji źródeł kryzysu roku 1968 często pisze się o buncie francuskich studentów przeciwko władzy profesorów nazywanych mandarynami, którzy posiadali władzę symboliczną, decyzyjną na uczelniach³⁹. Władza mandarynów nie do końca została zlikwidowana reformami systemu uniwersyteckiego realizowanymi po 1969 roku, które oddały władzę decyzyjną w ręce rad akademickich, reprezentujących wszystkie grupy tworzące społeczność akademicką. Zakres symboliczny profesorskich autorytetów został w części przeniesiony do Grandes Écoles (w dziedzinie socjologii – Wyższa Szkoła Studiów w Naukach Społecznych w Paryżu – EHESS) i instytutów, gdzie odbywa się kształcenie na poziomie MD i gdzie jest czas i miejsce na indywidualizację kształcenia. Instytucje te kultywują swoistą elitarną formę nonkonformizmu akademickiego, promują zasady wolności poglądów i opinii, które sprzyjają myśleniu krytycznemu zarówno kadry naukowej, jak i studentów, i zachowaniu ich elitarnego pozycji w społeczeństwie.

39. Terry N. Clark, Priscilla P. Clark, “Le patron et son cercle: clef de l’Université française”, *Revue Française de Sociologie* n°XII-1 (1971), 19–39.

Ze względów przedstawionych wyżej umasowiony uniwersytet pozostaje jednak centralnym elementem francuskiego kształcenia wyższego, będąc równocześnie miejscem potwierdzenia autorytetu francuskiej myśli politycznej wykorzystywanym przez władze państwowe, aby wygłosić programowe wystąpienia czy otworzyć debaty dotyczące zmiany sposobu postrzegania problemów społecznych lub projekty polityczne. Wszyscy pamiętają wystąpienie prezydenta François Mitteranda w roku 1987 na Sorbonie, w którym po raz pierwszy prezydent Francji definiował społeczeństwo francuskie jako wielokulturowe⁴⁰. W roku 2017, w tym samym amfiteatrze Sorbony Emmanuel Macron snuł rozważania na temat miejsca, jakie powinna zająć Francja w Unii Europejskiej i szerzej w Europie. Pozostając filarem Republiki, uniwersytet jest miejscem kształtowania postaw obywatelskich, intelektualną przestrzenią wymiany poglądów i doświadczeń i w ten sposób generuje orientacje polityczne studentów. To właśnie w tej sferze, w sposób paradoksalny, jak to pisał Alain Touraine, widoczna jest zdolność uniwersytetu do tworzenia zrębów myśli krytycznej. Najlepiej obserwowalna jest ona w momencie tzw. ruchów studenckich, kiedy zorganizowani studenci zabierają głos w debacie publicznej, podejmują działania na rzecz zmiany paradygmatów sprawowania władzy, orientacji politycznych, priorytetów programowych. Często walcząc o własne cele, studenci stają się grupą, która wprowadza na wokandę polityczną tematy, o których rządzący albo nie chcą dyskutować, albo nie mają nic do powiedzenia. Dobrym przykładem może być ostatni wielki strajk studencki z 2006 roku.

Strajk studencki w 2006 roku (od 400 tys. do 1 miliona uczestników-manifestantów na 39 uniwersytetach) został wywołany próbą wprowadzenia przez rząd zarezerwowanego wyłącznie dla kończących studia nowego kontraktu pracy na gorszych niż stanowi to Kodeks Pracy warunkach (kontrakt CPE). W intencji rządu obniżenie kosztów zatrudnienia ponoszonych przez firmy miało pomóc absolwentom w znalezieniu pracy. Propozycja ta została natychmiast dobrze zrozumiana jako tworzenie "kwalifikowanej pracy na wyprzedź" i to właśnie z nią, czyli tak jak w 1968 roku, studenci podjęli walkę. Bunt studencki w roku 2006 był równocześnie walką przeciwko własnej deklasacji zawodowej, próbą przekształcenia absolwentów w "tanią siłę roboczą", ale też obnażeniem hipokryzji systemu i dyskursu politycznego budowanego wokół retoryki "integracji zawodowej" i "równości szans", którą mają gwarantować studia wyższe. Strajk rozpoczął się na wydziałach nauk humanistycznych na prowincji, by stopniowo objąć także uniwersytety paryskie. Strajkujące wydziały prawa i nauk społecznych to miejsca, gdzie wykłady dostarczają wiedzy o mechanizmach funkcjonowania społeczeństw

40. Mitterand powiedział wówczas: "myślę, że wszyscy jesteśmy trochę rzymscy, trochę niemieccy, i sądzę, że staliśmy się już w pewnym sensie trochę arabscy".

i gdzie wielokulturowość studentów łączy się z dużym poczuciem niepewności co do uzyskania odpowiadającego aspiracjom absolwentów zatrudnienia po skończeniu studiów. Obserwując działania studentów z nauk politycznych, którzy wraz ze studentami wydziału prawa stanęli na czele ruchu w Grenoble, miałam okazję przyglądać się, w jak dużej mierze ich slogany, ich formy działania odwoływały się do wiedzy dyskutowanej w trakcie seminariów, które wówczas prowadziłam. Strajk 2006 był "wprowadzeniem w życie" reguł dotyczących budowania ruchu społecznego, konsultacji z bazą strajkujących, demokratycznego podejmowania decyzji, organizacji debat publicznych, respektowania pluralizmu i prowadzenia negocjacji z rządem przy respektowaniu zasady *non-violence*. Podobnie jak w 1968 roku, kiedy to wsparci przez związki zawodowe studenci doprowadzili do dymisji gen. de Gaulle'a, w 2006 studenci wygrali z rządem. Zaadaptowane już przez Parlament i zatwierdzone przez Trybunał Konstytucyjny prawo nie zostało wprowadzone w życie. Wydarzenia z 2006 roku stały się doświadczeniem pokoleniowym, kolejnym wyrazem krytyki systemu politycznego i społecznego jako całości, a nie tylko krytyką uniwersytetu oderwanego od społecznej i ekonomicznej rzeczywistości.

Wnioski

Przejdźmy do kilku wniosków. Uniwersytet francuski pozostaje instytucją kształcenia masowego o charakterze pokoleniowym i inicjacyjnym, który tylko częściowo przygotowuje do pracy zawodowej. Przywiązany do wartości i kultury republikańskiej uniwersytet francuski jest miejscem, gdzie najlepiej są widoczne wewnętrzne sprzeczności systemu, który promuje równość i nieustannie z nią ma kłopot. Jest to miejsce przekazu wiedzy i kontroli jej nabycia, budowania karier zgodnych z obowiązującymi normami, konkurencją i promocją innowacyjnej "excellence", którą promuje reforma z 2007 roku i programy Idex. W porównaniu do innych instytucji kształcenia wyższego we Francji, w szczególności Grandes Écoles, uniwersytet nie jest najlepszym miejscem kształtowania myśli krytycznej. Wynika to z jego strukturalnych cech, którymi są:

- nauczanie masowe, typu reprodukcyjnego i abstrakcyjnego,
- silne kultury korporatyizmu dyscyplinarnego,
- słaba mobilność kadr naukowych,
- rozdrobnienie studiów magisterskich,
- selektywność studiów magisterskich i studiów doktoranckich,
- duża konkurencja na wyższych latach studiów: wyniki, uzyskanie stypendiów naukowych, znalezienie promotora pracy końcowej.

Potencjał tworzenia myśli krytycznej jest mobilizowany na uniwersytecie na marginesie procesu nauczania, jego nośnikiem są nie tyle kadry naukowe zajęte ich własnymi karierami, ile sami studenci, którzy interpretują rzeczywistość i własne doświadczenia życiowe, aktualizując wiedzę o społeczeństwie, o mechanizmach sprawowania władzy, ryzyku ekologicznym, o rozmiarach wykluczenia społecznego i nierówności, którą często tak dobrze znają z doświadczeń osobistych i rodzinnych. Jest to możliwe przede wszystkim na wydziałach, które zachowały jeszcze pluralizm form uczenia (wykłady, ćwiczenia, seminaria) i pluralizm dyscyplinarny, na kierunkach, na których studenci są najbardziej zróżnicowani społecznie. Ekspresja owej myśli krytycznej jest wyrazem doświadczeń pokoleniowych studentów, które odnoszą się do warunków studiowania, waloryzacji uzyskanego dyplomu i zajęcia odpowiadającego ich aspiracjom miejsca w strukturze społecznej. Jest ona krytyką systemu politycznego jako całości. Doświadczenia studenckie konfrontowane ze społecznie dominującym przekonaniem “o braku przyszłości”, życia w społeczeństwie ryzyka, stają się punktem wyjścia do formułowania często radykalnych w ich treści form przekonań politycznych młodych Francuzów, zasilających szeregi ruchów politycznych typu “niepodporządkowani” (Ruch *La France insoumise* założony przez Jeana-Luca Mélenchona), ruchy ekologiczne czy obecnie ruchy domagające się zakończenia wojny w Palestynie. Możemy więc uznać, że historyczną formą ekspresji myśli krytycznej stają się manifestacje, marsze, strajki okupacyjne i inne formy niezgody na panujący porządek i formy rządzenia, w sensie Foucaulta, które wyrażane są w przestrzeni publicznej. To one stają się miejscami, w których przebiega debata publiczna dotycząca niezbędności reform i zmiany paradygmatów myślenia politycznego, nie tylko na uniwersytecie, ale ogólniej – w społeczeństwie francuskim.

W efekcie, i to jest optymistyczny wątek w naszych rozważaniach, od 1968 roku, symbolicznie, studenci francuscy pełnią funkcję “strażników ładu republikańskiego” i przestrzegania “obietnic”, jakie niesie w sobie zdefiniowany w momencie rewolucji francuskiej i wciąż aktualny projekt polityczny republiki, w której chcą żyć i pracować – wolność, równość i solidarność. To właśnie kapitał “myśli krytycznej”, jakim dysponują studenci, sprawia, że uniwersytet francuski jest swoistym “papierkiem lakmusowym” pozwalającym ocenić stan nastrojów społecznych we Francji, odwołujących się do postrzegania, respektowania podstawowych ideałów Republiki przez rządzących.

Bibliografia

Archer, Margaret S. *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

- Beck, Ulrich. *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage, 1992.
- Beck, Ulrich, Anthony Giddens, Scott Lash. *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford: Stanford University Press, 1994.
- Becker, Howard S. *Les ficelles du métier. Comment conduire la recherche en sciences sociales* (Traduction de l'anglais par J. Mailhos, révisée par H. Peretz). Paris: La Découverte, 2002.
- Boisvert, Jacques. "Pensée critique: définition, illustration et applications". *Revue québécoise de psychologie* 36, nr 1 (2015), 3–33.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron. *La Réproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron. *Les Héritiers*. Paris: Minuit, 1964.
- Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1984.
- Bourdieu, Pierre. *La Noblesse de l'État*. Paris: Minuit, 1989.
- Bourdieu, Pierre. *Retour sur la réflexivité*. Paris: Editions EHESS, 2002.
- Bourdieu, Pierre. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raison d'Agirédiction, 2004.
- Boudon, Raymond. "La crise universitaire française: essai de diagnostic sociologique". *Annales. Economies, sociétés, civilisations* 24, nr 3 (1969), 738–764.
- Charle, Christophe. *La République des universitaires 1870–1940*. Paris: Seuil, 1994.
- Clark, Terry N., Priscilla P. Clark. "Le patron et son cercle: clef de l'Université française". *Revue française de sociologie* nr XII-1 (1971), 9–39.
- Dewey, John. *Comment nous pensons*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil, 2004.
- De Ketele, Jean-Marie. "La pédagogie universitaire: un courant en plein développement". *Revue Française de Pédagogie* 172 (juillet-septembre 2010), 5–13.
- De Lagasnerie, Gérard. "Néolibéralisme, théorie politique et pensée critique". *Raisons Politiques* 52 (2013/4), 63–76.
- Dubert, André R., Garbier, Bruno (dir.). *La pensée critique des enseignants. Elements d'histoire et de théorisation*. Havre: Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 2015.
- Dubet, François. "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'Université de masse". *Revue Française de Sociologie* XXXV (1994), 511–532.
- Enseignement supérieur, Recherche, Innovation en chiffres 2018*. Ed. MESRI 2018.
- Felouzis, Georges (dir.). *Les mutations actuelles de l'Université*, 363–380. Paris, PUF, 2004.
- Felouzis, Georges. *La condition étudiante*. Paris: PUF, 2001.
- Foucault, Michel. "Qu'est-ce que la critique? (Critique et Aufklärung)". *Bulletin de la Société Française de Philosophie* 84, nr 2 (avril-juin 1990), 35–64.
- Hurstel, Françoise. "Mai 68, le Pater familias est mort... que vivent les pères! Les fonctions dupère, avant, pendant et après Mai 68". *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Érenouvelle* 41, 3 (2008), 95–112.

- Johnson, Ralph H. "The Problem of Defining Critical Thinking". W: *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, ed. S. P. Norris, 38–53. New York, NY: Teachers College Press, 1992.
- Latour, Bruno. *Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique*. Paris: La Découverte, 1991.
- Marx, Karl, Frederic Engels. *Ideologia niemiecka* (1846). Warszawa: Książka i Wiedza, 1975.
- Mendel, Gérard. *Une histoire de l'autorité: permanences et variations*. Paris: La découverte, 2002.
- Paivandi, Saeed. "La professionnalisation de l'Université française: la perspective étudiante". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et lessavoirs* (2011), horssérie, 167–186.
- Pallascio, Richard, Daniel Marie-Françoise. *Pensée et réflexivité: théories et pratiques* (Vol. 14). Québec: PUQ, 2004.
- Panissal, Nathalie, Marie-Claude Bernard. "La formation de la pensée critique revisitée par l'approche historico-culturelle". *Revue Internationale eduCRIRES: Innover dans la Tradition de Vygotsky* 5, nr 1 (2021), 1–17.
- Prost, Antoine. "1968: mort et naissance de l'université française". *Vingtième Siècle, Revue d'Histoire* 23 (juillet-septembre 1989), 59–70.
- Renaut, Alain. *Les Révolutions de l'université: essai sur la modernisation de la culture*. Paris: Calmann-Lévy, 1995.
- Tikhonov Sigrist, Natalie. "Les femmes et l'université en France, 1860–1914". *Histoire de l'Éducation* 122 (2009), 53–70.
- Touraine, Alain. *Le mouvement de mai ou le communisme utopique*. Paris: Seuil, 1968.
- Vatin, François, Anatoine Vernet. "La crise de l'université française: une perspective historique et socio-démographique". *Revue du MAUSS* 1, nr 33 (2009), 47–68.

