

MAREK RATAJCZAK*

Po co nam historia myśli ekonomicznej?

*Pamięci Edwarda Taylora i Wacława Wilczyńskiego,
wybitnych przedstawicieli poznańskiej szkoły ekonomii
i znawców historii myśli ekonomicznej, w roku 95-lecia
Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.*

Uwagi wstępne

W 2021 r. mija 20 lat od opublikowania na łamach „Journal of Economic Perspectives” artykułu Marka Blauga „*No History of Ideas, Please, We’re Economists*” (w wolnym przekładzie: Prosimy tylko nic na temat historii idei, my jesteśmy ekonomistami). Znaczna część wspomnianego opracowania ma formę mowy obrończej, wygłaszanej przed umowną „ławą przysięgłych”, mającą wydać wyrok w sprawie sensowności dalszego nauczania i w jakiej mierze prowadzenia badań z zakresu historii myśli ekonomicznej. Okrążyła rocznica publikacji tekstu napisanego przez jedną z najważniejszych postaci dla historii myśli ekonomicznej i metodologii ekonomii¹, a przede wszystkim to wszystko, co wydarzyło się i dzieje się w sferze społeczno-gospodarczej od momentu opublikowania tekstu M. Blauga do dziś, skłania do podjęcia próby postawienia po raz kolejny pytania o sensowność nauczania i studiowania tego, co wiąże się z hasłem idee w ekonomii, w zarządzaniu oraz finansach². To właśnie historia myśli ekonomicznej w swej zasadniczej części jest *de facto* dyskusją na temat idei, które na przestrzeni wieków przyświecały, a często nadal przyświecają ekonomistom.

* Prof. dr hab. Marek Ratajczak – Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Instytut Ekonomii, Katedra Makroekonomii i Badań nad Rozwojem; ORCID: 0000-0003-3671-4227; email: marek.ratajczak@ue.poznan.pl

¹ Wydane po polsku w 1994 r. *Teoria ekonomii. Ujęcie retrospektywne*, a rok później *Metodologia ekonomii* należą do opracowań o charakterze fundamentalnym (Blaug 1994, 1995).

² Historia myśli ekonomicznej jest przede wszystkim identyfikowana z ekonomią, ale w swej zasadniczej części obejmuje także elementy istotne dla rozwoju nauk o zarządzaniu i finansów.

Celem prezentowanego artykułu jest próba odpowiedzi na dwa pytania. Pierwsze pytanie wynika bezpośrednio z jego tytułu, a drugie – ściśle się z nim wiążące – dotyczy tego, dlaczego historia myśli ekonomicznej (w dalszej części tekstu będzie używany zamiennie skrót HME), kiedyś fundamentalny element kształcenia ekonomistów i to w znacznej mierze niezależnie od konkretnego kierunku studiów, stała się przedmiotem, który w wielu uczelniach zachodnich już zniknął, a w Polsce za jakiś czas może zniknąć ze szczegółowych programów studiów, jako wyodrębniony obszar edukacji. W przekonaniu autora to, co dzieje się z historią myśli ekonomicznej, zwłaszcza w sferze dydaktycznej, wiąże się także z tzw. makdonaldyzacją³ uniwersytetów i dlatego tej kwestii zostanie poświęcona wyodrębniona część artykułu.

1. Historia myśli ekonomicznej w polskich uczelniach akademickich

Ponieważ przedmiotem szczególnego zainteresowania jest – co oczywiste – HME w polskich realiach, to pożądana wydaje się próba deskrypcji aktualnej sytuacji w sferze organizacyjnej i dydaktycznej w czołowych polskich ośrodkach kształcenia ekonomicznego na poziomie wyższym. Nie jest natomiast celem autora analiza dorobku naukowego reprezentantów polskiego środowiska historyków myśli ekonomicznej, które obejmuje zarówno osoby zajmujące się badaniami z obszaru historii rozwoju ekonomii jako takimi, jak i grono osób, dla których studia z zakresu HME stanowią jeden z istotnych obszarów zainteresowań idący w parze z badaniami z zakresu np. metodologii lub filozofii ekonomii czy będący efektem pogłębionych zainteresowań konkretną składową ekonomii, np. ekonomią instytucjonalną czy keynesizmem. Aktywność badawcza i publikacyjna szeroko rozumianego środowiska polskich historyków myśli ekonomicznej jest całkiem spora i kontrastuje z rolą HME w sferze dydaktycznej.

W końcu maja 2021 r., czyli w momencie przygotowywania artykułu, w Polsce istniały już tylko dwie katedry, które w swojej nazwie odwołują się do HME. Są to Katedra Historii Myśli Ekonomicznej i Historii Gospodarczej na Uniwersytecie Łódzkim oraz Katedra Ekonomii Politycznej i Historii Myśli Ekonomicznej w Szkole Głównej Handlowej. Oprócz tych dwóch katedr, na Wydziale Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, w ramach Instytutu Nauk Ekonomicznych, działa Zakład Myśli Ekonomicznej. W dwóch uczelniach nie ma co prawda wyodrębnionych zespołów związanych z HME, ale są za to katedry z innego i także coraz słabiej reprezentowanego w sferze dydaktycznej obszaru, a kiedyś immanentnego składnika edukacji ekonomicznej, jakim jest historia gospodarcza. Katedry związane z historią gospodarczą funkcjonują w strukturach

³ W polskiej literaturze stosuje się zarówno dopasowane do języka polskiego określenie anglojęzyczne „mcdonaldyzacja”, jak i bardziej spolszczone w zapisie „makdonaldyzacja”. Ta druga wersja staje się coraz bardziej popularna i zaczyna być traktowana jako poprawniejsza.

Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego, na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie oraz w Szkole Głównej Handlowej, która jest jedyną uczelnią, w której istnieją zarówno katedra odwołująca się w swej nazwie do HME, jak i odrębna jednostka z obszaru historii gospodarczej⁴.

Przedstawiony obraz świadczy o tym, że grono osób związanych z HME jest na tyle nieliczne, że nie pozwala, w sytuacji gdy w coraz większej liczbie szkół wyższych obowiązują formalne wymogi kadrowe dotyczące utrzymania czy utworzenia katedr czy zakładów, na funkcjonowanie w postaci odrębnych jednostek⁵. Nawet jeśli inne zespoły, na ogół mające w nazwie takie określenia, jak ekonomia czy makroekonomia, w ramach których funkcjonują nauczyciele akademicy związani z HME, stwarzają im możliwość kontynuowania i rozwijania indywidualnych zainteresowań naukowych, to jednak już chociażby w wymiarze czysto wizyjnym przedstawiony obraz prezentuje stan swego rodzaju „uwiadu” HME jako odrębnego i eksponowanego w ramach rozwiązań organizacyjnych obszaru. W tle czegoś, co można by określić ucieczką od eksponowania słowa historia w nazwach jednostek organizacyjnych, jest zdaniem autora znacznie poważniejszy problem swego rodzaju „etykietyzacji” HME i historii gospodarczej, jako czegoś po części archaicznego, niepraktycznego, nastawionego na przeszłość, a nie przyszłość, w jakiejś mierze sprzecznego z ideą kształcenia dla przyszłości.

Obrazu zarysowanego powyżej nie zmienia sytuacja w zakresie dydaktycznym. Historia myśli ekonomicznej jeśli już jest realizowana, to w wymiarze na ogół nie większym niż 30 godzin i coraz częściej już tylko na kierunku ekonomii. Ze względu na wydzielenie części ćwiczeniowej w kilku uczelniach wykład został ograniczony do bardzo trudnego, z punktu widzenia obszerności programowej, wymiaru 15 godzin. HME w większości uczelni jest usytuowana na drugim stopniu studiów, co – o czym mało kto pamięta – jest konsekwencją już dziś nieobowiązujących, centralnie określanych standardów nauczania. To właśnie przy okazji ich tworzenia w pierwszej dekadzie XXI w.⁶, ze względu na szczupłość miejsca w ramach pierwszego stopnia studiów, gdzie w zasadzie przedmiot ten powinien być realizowany, jako domknięcie grupy fundamentalnych przedmiotów ekonomicznych obok makroekonomii i mikroekonomii, podjęto decyzję o umieszczeniu HME na drugim stopniu. W tle było ciche założenie, towarzyszące całemu procesowi wprowadzania w Polsce studiów dwustopniowych, że ten podział będzie czysto formalny i w znacznej mierze przypominający, funkcjonujący już wcześniej na studiach niestacjonarnych podział na studia pierwszego stopnia i tzw. studia uzupełniające magisterskie.

⁴ Wyodrębnione zespoły związane z historią gospodarczą działają także w ramach wydziałów historii na niektórych uniwersytetach.

⁵ W niektórych uczelniach takiego wymogu nie spełniłyby także dwie istniejące katedry odwołujące się do HME w swych nazwach, albowiem katedra funkcjonująca na Uniwersytecie Łódzkim to łącznie 6 osób z minimum stopniem doktora, a katedra działająca w strukturach SGH to 4 osoby z minimum stopniem doktora (dane w według stanu na dzień przygotowywania artykułu). Warto zauważyć, że pracownikami tej drugiej katedry są zarówno aktualny prezes, jak i pierwszy zastępca prezesa Narodowego Banku Polskiego.

⁶ Narzucone uczelniom szczegółowe standardy nauczania miały być sposobem na poprawę jakości edukacji. Trudno byłoby wykazać, że tak się stało.

Przy takim założeniu, umiejscowienie w standardach nauczania HME na dawnym czwartym roku studiów, a nie, jak to w ramach jednolitych studiów magisterskich najczęściej było, czyli na roku trzecim, nie wydawało się istotną zmianą.

W sytuacji gdy nie ma centralnie narzuconych standardów nauczania, ostateczny kształt programu studiów jest wypadkową wielu czynników, w tym tradycji i swego rodzaju zależności od ścieżki (*path dependence*). W tle jest też coś, co można określić mianem środowiskowego konsensu co do wizji pewnego ogólnie zarysowanego kanonu nauczania. Przy tym niektóre przedmioty są elementem pewnego twardego jądra tego konsensu. Takimi przedmiotami są np. mikroekonomia i makroekonomia, choć w Polsce po 1990 r. zdarzało się, że w konkretnych jednostkach i ten element konsensu co do akademickiego ekonomicznego kanonu edukacyjnego próbowano podważyć. Historia myśli ekonomicznej w tym twardej jądrze na ogół się nie znajduje, poza kierunkiem ekonomia, ale nawet w tym kierunkowym twardej jądrze edukacyjnym jej pozycja jest nie za silna i są czasem podejmowane próby jej wyeliminowania. Pewną rolę grają też kwestie czysto personalne związane zarówno z dostępnością kadr mogących realizować zajęcia z obszaru HME, jak i z pozycją formalną i nieformalną tych osób w danej uczelni czy konkretnej jednostce organizacyjnej. Jednakże szczególnie istotne znacznie z punktu widzenia obecności i skali obecności konkretnych przedmiotów w programach, w tym HME, ma kwestia realizowanej wizji kształcenia i oczekiwanych efektów edukacji w sferze kompetencji i umiejętności absolwentów.

Zwolennicy ograniczania HME w sferze dydaktycznej podnoszą różne argumenty, z których najistotniejsze to nieatrakcyjność dla studentów i swego rodzaju niekompatybilność właśnie z wizją kształcenia. W tej wizji jest eksponowane na ogół krótkookresowe spojrzenie na karierę zawodową przyszłych absolwentów (ich miejsce na rynku pracy bezpośrednio po ukończeniu studiów), a mniej jest akcentowana długookresowa zatrudnialność (minimalizowanie ryzyka porażki na rynku pracy wraz z następującymi na tym rynku i trudnymi do przewidzenia, a zarazem niekiedy radykalnymi, zmianami). Eksponowaniu spojrzenia na przyszłą karierę zawodową absolwentów przede wszystkim w kategoriach tu i teraz towarzyszy często bardzo ograniczona wizja tego, jakimi cechami (poza wąsko profesjonalnymi i utilitarnymi) powinien charakteryzować się absolwent studiów wyższych i to w uczelni akademickiej. Co prawda, wraz z wprowadzeniem reguł systemu bolońskiego, nauczyciele akademicy w ramach obowiązującego wzorca sylabusów i innych dokumentów opisujących efekty kształcenia, mają wręcz obowiązek określania m.in. rozwijanych w ramach danego przedmiotu kompetencji społecznych, ale są to często opisy ogólne, hasłowe i sprowadzające się do mało konkretnych deklaracji.

Tymczasem fundamentalne pytanie brzmi, czy zależy nam, aby kształcąc kogoś, kto np. zostanie księgowym, formować przy okazji człowieka światłego, świadomego złożoności i zmienności otaczającego go świata i przygotowanego do roli aktywnego obywatela, który z racji m.in. poziomu wykształcenia powinien w jakiejś mierze aspirować do przynależności do szeroko rozumianej elity społecznej? Czy też uważamy, że oczywiście dobrze by było, aby nasz absolwent był taki jak wcześniej opisany, ale nie uważamy, że naszym zadaniem jest jakoś szcze-

gólnie na rzecz tego działać? Jeśli przyjmiemy, że naszym zadaniem jest przede wszystkim, a nawet wyłącznie, zadbać o przygotowanie przyszłych absolwentów do roli w świecie zawodowym, to w zasadzie potrzeba takich przedmiotów jak HME czy wielu innych o bardziej ogólnym, humanistycznym lub społecznym charakterze wydaje się co najmniej wątpliwa. W tym miejscu warto przypomnieć tezę sformułowaną w tekstach trzech amerykańskich autorów już w latach 90. XX w., którzy udowadniali, że edukacja ekonomiczna nadmiernie skoncentrowana na sferze narzędziowej i uproszczonej wizji zachowań ludzi w sferze ekonomicznej prowadzi do kształtowania osób o ograniczonych skłonnościach do zachowań kooperacyjnych w sferze społecznej, ze wszystkimi tego konsekwencjami (Frank, Gilovich, Regan 1993, 1996). Kwestie te nabrały szczególnego znaczenia przy okazji dyskusji o kryzysie finansowym z końca pierwszej dekady XXI w. i rozwoju działalności biznesowej określanej mianem biznesu w stylu Gordona Gecco⁷ (Freeman 2010). Jedną z przyczyn, która doprowadziła do wybuchu kryzysu, upatrywano właśnie w sprowadzeniu ekonomii i zarządzania, także w sferze edukacji, w znacznej mierze do stosowania różnych technik i narzędzi, budowania różnych mniej lub bardziej wyrafinowanych algorytmów, a przy okazji gubienia z pola widzenia, że w tle tego wszystkiego jest realny świat i realni ludzie, a nie świat wirtualny, który można prawie dowolnie modelować i przeobrażać⁸.

Małym pocieszeniem jest, że „uwiad” HME jako obszaru dydaktycznego dociera do Polski i tak ze sporym opóźnieniem w stosunku do tego, co stało się na wielu uczelniach na Zachodzie, a czego początki sięgają lat 70. XX w. (Krueger 1991; Mielcarek 2010). To wtedy, wraz z coraz większą rolą ekonomii głównego nurtu, zaczęło się odstępowanie od postrzegania edukacji ekonomicznej jako w znacznej mierze humanistycznej, a nawet społecznej (Kołodko 2020, Wilkin 2009). Ekonomia coraz bardziej zaczęła być rozwijana i uczona, jako nauka quasi-ściśła z towarzyszącym temu przenoszeniem akcentów na rozwijanie kompetencji technicznych i ilościowych⁹. Taki sposób postrzegania ekonomii jako nauki i jego skutki dla wizji procesu nauczania oznaczają, że w znacznej mierze umyka z pola widzenia, że zjawiska gospodarcze, niezależnie, czy interpretowane tak jak czynią to ekonomiści, czy postrzegane tak, jak czynią to np. przedstawiciele nauk o zarządzaniu, są zjawiskami społecznymi, w których centrum jest człowiek w całej jego złożoności i aby zrozumieć zachowania ludzi w sferze gospodarczej potrzebujemy do tego nie tylko narzędzi czerpanych przez ekonomistów coraz częściej i chętniej np. z psychologii, lecz także tej wiedzy na temat człowieka jako podmiotu gospodarczego, którą może nam dostarczyć analiza w ujęciu historycznym (Kightley 2016).

⁷ Określenie pochodzi od nazwiska głównego bohatera filmu *Wall Street* z 1987 r. w reżyserii Oliviera Stone’a i fragmentu, w którym pojawia się sformułowanie „Chciwość jest dobra”.

⁸ Jak słusznie napisał Grzegorz Kołodko „Dobry ekonomista musi nie tylko umieć liczyć – to jednak wciąż jest nauka o efektywnym gospodarowaniu i trzeba umieć porównywać efekty z nakładami – lecz także czuć. Ekonomia wyszła z filozofii i trochę się zatraciła, gdy za bardzo się od niej oddaliła [...]” (Kołodko 2020, s. 194).

⁹ Już na początku lat 70. XX w. Kenneth Boulding przestrzegał, że eliminowanie historii z edukacji ekonomicznej i jej nadmierne podporządkowanie rozwijaniu umiejętności technicznych i ilościowych prowadzi do kształcenia ludzi, którzy nie dostrzegają i nie rozumieją podstawowych zasad funkcjonowania gospodarki jako składowej życia społecznego (Boulding 1971).

2. Historia myśli ekonomicznej a dyskusja o ekonomii jako nauce

Wspominany tekst M. Blauga ukazał się w szczytowym momencie tryumfu wspomnianej już ekonomii głównego nurtu, obejmującej szkoły i kierunki przede wszystkim oparte na tradycji ekonomii neoklasycznej. Co ciekawe i warte przypomnienia także w celu pokazania, jak zmienną jest zarówno rzeczywistość społeczno-gospodarcza, jak i rozwój ekonomii jako nauki starającej się tę rzeczywistość zrozumieć, zaledwie 30 lat wcześniej, bo w 1971 r. ówczesny prezydent Stanów Zjednoczonych Richard Nixon miał wypowiedzieć słowa „od teraz wszyscy jesteśmy keynesistami”¹⁰. Rzeczywiście, zaledwie – bo w wymiarze historycznym, a tylko w takim mają sens pytania o rozwój nauki i dyskusja na temat jej potencjalnych zmian – 50 lat temu wydawało się, że to keynesizm i związana z nim doktryna interwencjonistyczna będą determinowały zarówno rozwój ekonomii jako nauki, jak i politykę gospodarczą w realiach gospodarki rynkowej. A jednak, już kilka lat później, nastąpił radykalny zwrot w stronę tego, co popularnie określane jest mianem neoliberalizmu, a czego symbolem w sferze praktyki gospodarczej stały się thatcheryzm i reaganomika, a w sferze naukowej – uformowanie się ekonomii głównego nurtu. Uznanie przez część ekonomistów, że keynesizm jest już tylko przeszłością było na tyle silne, że np. w niektórych uczelniach amerykańskich wręcz zastanawiano się, czy w ogóle warto jeszcze wspominać studentom o J.M. Keynesie, bo przecież to miał być już tylko element, w znacznej mierze zbędnej, historii myśli ekonomicznej.

Narastająca dominacja ekonomii głównego nurtu przyczyniła się do osłabienia roli historii myśli ekonomicznej zarówno w sferze naukowej, jak i dydaktycznej. Wynikało to po części z będącej w tle ekonomii głównego nurtu idei postrzegania ekonomii jako nauki, w której właściwa jest tylko jedna droga poznania i tylko jeden fundament epistemologiczny, i tylko jeden paradygmat. Taki punkt widzenia, *de facto* odrzucający ideę pluralizmu poznawczego, siłą rzeczy musi prowadzić do kwestionowania sensowności szerszych studiów historycznych, pomijając ich rolę związaną z dokumentowaniem i archiwizowaniem kolejnych etapów rozwoju danej nauki. Jeśli przyjąć, że ekonomia jest taką nauką, jak ją postrzega znaczna część reprezentantów ekonomii głównego nurtu, czyli nauką, w której mamy do czynienia ze stałym, co nie znaczy, że równomiernym i niezakłócanym próbami lansowania jakichś błędnych koncepcji, postępem i rozwojem, to historia myśli ekonomicznej nie ma w zasadzie większej roli do spełnienia ani w sferze badawczej, ani w sferze dydaktycznej niż np. historia fizyki czy innych nauk ścisłych (Faccarello, Kurz 2016; Roncaglia 2014). Ujmując to inaczej – chodzi o wizję eko-

¹⁰ Celowo użyto zwrotu „miał wypowiedzieć”, bo jest to przykład swego rodzaju „stylizowanego faktu”. Owszem w obecności kilku dziennikarzy, po zakończeniu oficjalnego wywiadu, R. Nixon powiedział coś, co zostało nagłośnione jako uznanie szczególnej roli i wartości keynesizmu, co zresztą bardzo zbulwersowało część osób związanych z partią republikańską, ale z zachowanych przekazów medialnych nie wynika, że słowa R. Nixona brzmiały dokładnie tak, jak się je na ogół przedstawia.

nomii, w której to, co słuszne, użyteczne czy sprawdzone jest inkorporowane do kolejnych, historycznie późniejszych, koncepcji, a to co się nie sprawdziło – zostaje odrzucone i w zasadzie nie zasługuje na przypomnienie. Przyjmując taki obraz rozwoju ekonomii, logiczne jest uznanie, że nie ma potrzeby ciągłego patrzenia w przeszłość i studiowania historii.

Rozwój ekonomii głównego nurtu przyczynił się do nasilenia braku szczególnego uznania dla badań naukowych z zakresu historii myśli ekonomicznej, czego oczywiście nie należy utożsamiać ze stosunkiem do konkretnych osób realizujących takie badania. Badania z zakresu HME zaczęły być postrzegane jako swego rodzaju archiwistyka (Blaug 2001), która oczywiście ma swoje znaczenie jako element dokumentacji tego, jak szeroko rozumiana ekonomia się rozwijała i rozwija jako nauka, ale której większa przydatność jest raczej niewielka. Konsekwencją takiego spojrzenia na HME jest pojawiająca się raz po raz idea jej wyłączenia z zakresu ekonomii i uznania, że jako jedna z historii „branżowych” mogłaby być rozwijana jako część historii czy historii nauki. Gwoli pełności obrazu należy zauważyć, że niestety do postrzegania HME jako swego rodzaju archiwistyki czy antykwarystyki przyczynia się część badaczy z tego obszaru, którzy prowadząc skądinąd czasem bardzo cenne badania rekonstruujące czy dokumentujące aktywność badawczą innych naukowców, nie dbają dostatecznie o pokazanie, dlaczego ma to znaczenie dla tego, co dzieje się w nauce i nie tylko w niej, także „tu i teraz”. Również w sferze dydaktyki zbyt często zapomina się, że praktycznie wszystkie kolejne postacie i koncepcje objęte HME dają możliwość odniesień do współczesnego świata i problemów, z którymi słuchacze się spotykają. To właśnie historia myśli ekonomicznej daje znakomitą możliwość pokazania studentom, że *panta rhei* i wszystko to, co dzieje się w sferze ekonomii jako nauki, jest ściśle powiązane ze zmianami rzeczywistości gospodarczej i społecznej (Mirowski 1999).

Narastaniu dominacji ekonomii głównego nurtu towarzyszyło także rosnące przekonanie sporej części ekonomistów, że ekonomia będąc składową nauk społecznych, co zresztą nie przez wszystkich ekonomistów jest bezdyskusyjnie akceptowane, jest zarazem najbardziej rozwiniętą spośród tych nauk i najbardziej zbliżoną do standardów nauk ścisłych. Dla części ekonomistów, swego rodzaju glejtem potwierdzającym znaczenie uprawianej przez nich nauki, stała się Nagroda Banku Szwecji z nauk ekonomicznych, pamięci Alfreda Nobla. Nagroda ma już ponad pięćdziesięcioletnią tradycję i pomijając nadal pewne problemy z „eleganckim” tłumaczeniem jej nazwy¹¹, nie budzi już takich emocji, jak w początkowym okresie, kiedy to jej ustanowienie było zdecydowanie kontestowane przez zwolenników traktowania listy nagród ustanowionej przez Alfreda Nobla nie tylko jako zamkniętej w swej podstawowej formie, lecz także i niepozwalającej na żadne

¹¹ Spektrum używanych w Polsce tłumaczeń nazwy tej nagrody, który po angielsku brzmi The Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel, mieści się w przedziale od po prostu Nagrody Nobla z ekonomii czy w dziedzinie ekonomii po Nagrodę Banku Szwecji im. Alfreda Nobla w dziedzinie nauk ekonomicznych. Przy okazji warto zauważyć, że jest to jedyna nagroda w gronie nagród noblowskich, która w nazwie ma słowo nauka czy – jak w tym wypadku – nauki. Inne nagrody to po prostu nagrody z fizyki czy chemii.

„uzupełnienia” drogą takich zabiegów jak owo ustanowienie nagrody „pamięci Alfreda Nobla” i zarazem znalezienie odrębnego źródła finansowania. O statusie ekonomii wśród nauk społecznych świadczyć miałyby także używanie raz po raz takich określeń jak „królowa nauk społecznych” czy „imperializm ekonomiczny” będący pochodną ekspansji ekonomii i podejścia ekonomicznego w ramach analizy różnych, nie klasycznie gospodarczych, zjawisk ze sfery społecznej¹².

Główny nurt ekonomii zyskał dodatkowe wzmocnienie najpierw w wyniku załamania się gospodarek opartych na dominacji regulacji nierynkowej, a czego podsumowaniem stał się słynny esej Francisa Fukuyamy o końcu historii, który miał wydać ostateczny i bezdyskusyjny wyrok co do „właściwych” czy w sferze ekonomicznej efektywnych rozwiązań ustrojowych (Fukuyama 1997). Drugie wzmocnienie głównego nurtu ekonomii wiązało się z rozwojem tzw. nowej ekonomii, w ramach której zmiany następujące w sferze technologicznej związane z rozwojem informatyki i cyfryzacji prezentowano jako przyczyniające się do podważenia, a nawet wyeliminowania tradycyjnych niedostatków gospodarki rynkowej związanych z cyklicznością wzrostu. Rosnącej popularności nowej ekonomii, rozpatrywanej na dodatek w kontekście bezprecedensowego okresu wzrostu gospodarki amerykańskiej, towarzyszyły całkiem poważne dyskusje, czy np. warto nadal uczyć o cyklu koniunkturalnym, bo tak, jak w wypadku wspomnianego wcześniej keynesizmu, miał to być już tylko element historii. Tę szczególną i wcale nie po raz pierwszy dającą o sobie znać wiarę w radykalne, a zarazem pozytywne społeczno-gospodarcze skutki zmian technologicznych, osłabił – ale tylko co nieco – tzw. kryzys dot.comów z początku XXI w., ale tak naprawdę dopiero wielki kryzys finansowy, którego umownym początkiem był upadek banku Lehman Brothers we wrześniu 2008 r., przyczynił się do wyraźnego podważenia dominacji ekonomii głównego nurtu.

Ekonomia, postrzegana jako szczególnie dojrzała w wymiarze metodologicznym wśród nauk społecznych, jest jednak równocześnie nauką – na tle nauk ścisłych czy znacznej części nauk przyrodniczych – stosunkowo „miękką”¹³ czyli jest, czy też próbuje być, swego rodzaju najbardziej ścisłą spośród nauk nieścisłych. Jest też nauką, w ramach której regularnie odżywa dyskusja o jej kryzysie czy potrzebie radykalnych zmian i swego rodzaju, choć w wypadku nauki takie określenie może budzić wątpliwości metodologiczne, „wymyślenia” czy „pomyślenia” na nowo. Można zresztą spotkać się z opinią, że nauki społeczne wykazują ciągle swoisty kompleks niskiej wartości swoich osiągnięć na tle nauk przyrodniczych

¹² Wszystkie przytoczone „dowody” siły ekonomii jako nauki nie oznaczają, że ekonomia jest z definicji „lepszą” nauką od innych nauk społecznych czy że jest – w odbiorze społecznym – postrzegana bardziej jako nauka niż np. socjologia. Z badań przeprowadzonych w pierwszej dekadzie XXI w. w Stanach Zjednoczonych wynikało, że o ile w wypadku fizyki, biologii i medycyny ponad 90% pytanych uznało, że te dyscypliny zasługują na miano naukowych, to w wypadku ekonomii było to 51%, a zarazem było to tylko o 2 punkty procentowe więcej niż w wypadku socjologii (*Is Economics a Science?* 2008).

¹³ W języku francuskim funkcjonuje pojęcie „*sciences molles*”, czyli właśnie nauki miękkie. Określenie to stosowane w odniesieniu do nauk humanistycznych i społecznych traktowane jest jako pejoratywne i podkreślające różnice w stosunku do „prawdziwej” nauki, czyli tzw. *sciences dures* (nauki twarde) takich, jak nauki ścisłe.

czy ścisłych (Bloom, 1997). Wiąże się z tym pojawiające się raz po raz w dyskusjach o ekonomii stwierdzenie, że ekonomiści, oczywiście nie wszyscy, nie potrafią się wyzwolić z tego, co nazywa się „zazdroszczeniem fizyce” i że to m.in. napędza kolejne próby maksymalnego sformalizowania i „uściślenia” ekonomii. Niektórzy badacze formułują bardzo radykalną tezę, że właśnie wskazana słabość nauk społecznych, w tym ekonomii, powoduje niechęć do studiowania własnej historii, w tym historii myśli ekonomicznej, która jest powodowana swego rodzaju obawą, że to, co nazywa się postępem w danej nauce i świadczyć ma o jej prawdziwie naukowym statusie, to w znacznej mierze tylko „odnowione” czy „odkurzone” idee (Bloom 1997).

Najnowsza odsłona debaty o ekonomii wiąże się z dwoma wydarzeniami oddzielnymi krótkim, w wymiarze historycznym, okresem. Pierwsze to wspomniany już kryzys finansowy z końca pierwszej dekady XXI w. W bardzo niekiedy emocjonalnej dyskusji na temat ekonomii, która rozgorzała wraz z początkiem kryzysu i do której włączali się także reprezentanci innych nauk społecznych, a także humanistycznych, ścierały się dwa krańcowe stanowiska. Po jednej stronie byli ci, którzy uważali, że problemem jest nie stan ekonomii, ale przede wszystkim korzystanie, a w rzeczywistości często brak korzystania z jej osiągnięć w praktyce społeczno-gospodarczej. Po drugiej stronie, i ten głos był zdecydowanie bardziej obecny w debacie publicznej, znaleźli się wszyscy ci, którzy mniej lub bardziej nawiązywali do tytułu słynnego tekstu Paula Krugmana z „New York Timesa” z września 2009 r. zatytułowanego „Jak ekonomiści mogli się tak mylić?” (Krugman 2009). Przy tym większość krytyki została skierowana właśnie w stronę ekonomii głównego nurtu, której reprezentantów wręcz oskarżano o przyczynienie się swoimi działaniami do wybuchu kryzysu (Colander, Goldberg, Haas... 2009).

Gdyby starać się sprowadzić główne głosy krytyczne wobec ekonomii głównego nurtu do wspólnego mianownika, to zawierałby on przede wszystkim następujące elementy. Po pierwsze, dominacja troski o formalną precyzję i elegancję związaną z wykorzystaniem matematyki nad istotą analizy, zwłaszcza z punktu widzenia jej aplikacyjnych walorów¹⁴. Po drugie, upraszczanie obrazu świata ekonomicznego przez swoistą ucieczkę w świat ekonomii czystej w rozumieniu zbliżonym do wywodzącego się z początków ekonomii matematycznej. Po trzecie, próba

¹⁴ Kwestia praktycznych czy też aplikacyjnych walorów teorii ekonomii to temat sam w sobie wart odrębnej dyskusji. Jeden z bardziej oryginalnych, a zarazem dyskusyjnych poglądów na tę kwestię, sformułował jeden z teoretyków ekonomii Ariel Rubinstein, który widzi rolę teorii ekonomii, a w tym modeli ekonomicznych i ekonomistów teoretyków jak przypominających rolę baśni i ich autorów. Baśń ma pobudzać kreatywność, ma zawierać w sobie pewną istotną myśl do przekazania czytelnikowi, ale nie może być traktowana jako swego rodzaju instrukcja dla konkretnych działań w praktyce (Rubinstein, 2006). Zaprezentowany pogląd jest *de facto* wyjściem poza zawarty w tytule książki Thomasa Mayera dylemat: prawda kontra precyzja w ekonomii (Mayer 1996). Na marginesie idei A. Rubinsteina można jedynie zauważyć, że autorzy baśni używają na ogół języka, który nawet jeśli przypomina tzw. język ezopowy, to pozwala im jednak próbować dotrzeć do szerokiego grona odbiorców, a język części tekstów z teorii ekonomii jest na tyle sformalizowany i hermetyczny, że *de facto* pozwala na dotarcie raczej do innych naukowców o podobnym poziomie zaawansowania aparatu badawczego niż bezpośrednio do tych, których morały płynące z baśni powinny zachęcać do takich czy innych działań.

uczynienia z ekonomii nauki bliższej idei nauk formalnych czy ścisłych niż nauk idiograficznych i społecznych (Ratajczak 2017). Jak już wskazywano w sposobie widzenia i analizowania świata typowym dla ekonomii głównego nurtu, HME, czy szerzej historia jako taka, jawi się jako element zbędny, pomijając czasem przydatne badaczom konkretnych kwestii, dokumentowanie tego co, kto i kiedy na dany temat napisał w przeszłości. Jednakże naturalną cechą świata ekonomicznego i społecznego jest zmienność i ewolucyjność. Idea ewolucji, zwłaszcza w jej znaczeniu kulturowym, musi wiązać się z szerszym uwzględnieniem historycznego wymiaru zjawisk ekonomicznych i samej ekonomii. Rozwój ekonomii jako nauki nie polega na prostym przechodzeniu od gorszych koncepcji czy teorii do bezwzględnie lepszych, co pozwala na odrzucenie i w jakiejś mierze, poza potrzebami związanymi z ideą dokumentowania historii nauki, zapomnienie o koncepcjach wcześniejszych. Rozwój ekonomii dokonuje się w ciągłym ścieraniu się starych i nowych, a niekiedy tylko pozornie nowych, bo *de facto* przypomnianych, idei i koncepcji (Álvarez, Hurtado 2010; Dolfsma, Welch 2009).

Gdy wydawało się, że – wraz z oddalaniem się od najostrejszej fazy kryzysu finansowego – dyskusja o ekonomii jako nauce zacznie zdecydowanie wygasać w rozumieniu jej szerszej obecności medialnej, a nie tylko przedmiotu stałej debaty wśród stosunkowo nielicznego grona, obejmującego zwłaszcza metodologów i reprezentantów filozofii nauki, pandemia COVID-19 stała się impulsem do ponownego jej ożywienia. Liczba publikacji zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami nie tylko na temat różnych aspektów rzeczywistości społeczno-gospodarczej analizowanych w kontekście potencjalnych konsekwencji wynikających z pandemii¹⁵, lecz także właśnie w odniesieniu do pytania, czy i na ile ekonomia może lub powinna ulec zmianie pod wpływem idei „nowej normalności” pandemicznej i popandemicznej, jest bardzo duża. Oczywiście wartość tych opracowań jest bardzo różna i czasem skażona chęcią jak najszybszego znalezienia się wśród specjalistów od ekonomicznych aspektów i konsekwencji pandemii. Szczególne wątpliwości budzą zawarte w opracowaniach dotyczących COVID-19 niekiedy daleko idące prognozy i przewidywania związane ze światem po pandemii. W budowie tych scenariuszy pomija się na ogół historię pandemii, z której można wyczytać, że tylko w odniesieniu do hekatombi, jaką była epidemia dżumy z XIV w., panuje zgodność poglądów, że jej skutki miały radykalny wpływ na dalszy rozwój społeczno-gospodarczy, zwłaszcza Europy, ale i całego świata. Pozostałe pandemie, łącznie ze szczególnie tragiczną w wymiarze liczby zgonów epidemią grypy hiszpanki, oczywiście prowadziły do negatywnych następstw także w sferze ekonomicznej, ale ogólnie o charakterze przejściowym.

¹⁵ Specjalne i mające status *working papers* czasopismo powstałe po wybuchu pandemii i zatytułowane „Covid Economics”, wydawane pod auspicjami Center for Economic Policy Research, w momencie przygotowywania artykułu miało już ponad 80 numerów, na ogół wydawanych w rytmie dwutygodniowym i opublikowało ponad 400 opracowań, w tym bardzo niewiele sygnowanych przez polskich autorów czy współautorów. Być może ograniczona obecność badaczy z Polski jest „odpryskiem” tzw. punktozy i zbliżającej się ewaluacji jednostek naukowych. Status *working papers* zapewnia co prawda błyskawiczny druk, ale nie przynosi tego, co szczególnie pożądane, czyli punktów!

W wypadku obecnej pandemii nie ma jak na razie bezdyskusyjnych przesłanek odrzucenia tezy, że COVID-19 oceniany z perspektywy historycznej będzie wspomnieniem okresu trudnego w wymiarze ekonomicznym, dramatycznego z punktu widzenia następstw związanych z ofiarami, ale bez fundamentalnego wpływu na dalsze losy świata. Dlatego pożądana jest ostrożność i wstrzeźliwość w budowaniu scenariuszy zarówno radykalnych zmian w sferze gospodarki światowej, jak i ekonomii, jako samoistnych następstw obecnej pandemii. COVID-19 jest natomiast jednym z elementów zbioru zdarzeń mogących skłaniać do uznania, że słowem kluczem do określenia dotychczasowych ponad dwóch dekad XXI w., które upłynęły od opublikowania przywołanego na początku opracowania tekstu Marka Blauga, jest słowo „kryzys”. Zbiór kryzysów XXI w. obejmuje bardzo wiele składowych, od kryzysu terrorystycznego począwszy, przez kryzys finansowy, migracyjny, pandemiczny, kryzys demokracji liberalnej, narastające w wielu regionach świata zjawiska kryzysowe w sferze społecznej związane m.in. z rosnącymi różnicami w sferze dochodowo-majątkowej i niezwykle groźny, coraz bardziej wyraźny, kryzys ekologiczno-klimatyczny. Do tego dochodzą różne zagrożenia związane ze zmianami technologicznymi i ryzyko rozwoju tzw. algokracji (Rybiński 2020), czyli demokracji, ale także gospodarek zdominowanych przez zastosowanie różnego rodzaju algorytmów, łącznie z tymi, które każą się poważnie zastanowić nad tradycyjnym rozumieniem suwerenności jednostek, jako konsumentów czy uczestników życia publicznego. W tle jest też rozwój firm, nie tyle za dużych, aby upaść i które chcą zdominować rynek, ale takich, które, jak to ktoś określił w odniesieniu do Amazona, same chcą się stać rynkiem (Mitchell, 2018). To wszystko razem oznacza, że rośnie prawdopodobieństwo istotnych zmian modelu gospodarczego zarówno na poziomie firm, jak i w skali makro.

Wszystkie wskazane elementy kryzysowej rzeczywistości XXI w. muszą wpływać także na rozwój ekonomii. Pożądane jest zwłaszcza swego rodzaju ponowne „uspołecznienie” ekonomii w rozumieniu przemyslenia tego wszystkiego, co wiąże się z przynależnością ekonomii do nauk społecznych. Trzeba zaakceptować wszystkie wynikające z tego konsekwencje oraz to, że klucz do zrozumienia gospodarki nie tkwi w coraz bardziej wyrafinowanych narzędziach formalnych, co nie znaczy, że nie należy ich doskonalić i z nich korzystać. Potrzebna jest też pokora wobec złożoności i ograniczonej przewidywalności zmian, które w gospodarce i społeczeństwie następują i skromność w prezentowaniu możliwości predykcyjnych. Zmienność składowych życia społeczno-gospodarczego, znaczna rola niepewności czy rosnące znaczenie tak ostatnio popularnych „czarnych łabędzi”, czyli zjawisk o bardzo niskim poziomie prawdopodobieństwa, powodują, że czasem jedyną możliwą w danym momencie odpowiedzią na pytanie, dlaczego ekonomiści czegoś nie przewidzieli, pozostaje odpowiedź, że „tak się zdarza”. Także pandemie „się zdarzają” i choć było wiadomo, że kiedyś ponownie będziemy musieli się zmierzyć z pandemią, to nikt nie był w stanie przewidzieć, kiedy dokładnie, gdzie i od czego się ona zacznie.

Jak już wspomniano, w ramach zwłaszcza tej odsłony dyskusji o ekonomii, jaka wiązała się z kryzysem finansowym, pojawiły się wątki związane z wizją

kształcenia ekonomistów i to nie tylko w wąskim rozumieniu, ograniczonym do dyscypliny ekonomii, lecz także w szerszym – obejmującym kształcenie w ramach zarządzania i finansów. Elementem tej dyskusji jest kwestia relacji kształcenia specjalistycznego – zawodowego i kształcenia ogólnego, wręcz humanistycznego nawiązującego do idei tzw. *artes liberales*, a zarazem do tradycji ekonomii jako nauki, której początki są ściśle związane z filozofią moralną, której wykładownicą był m.in. Adam Smith. Pytanie, jak kształcić ekonomistów i przyszłych menedżerów, jest przy tym częścią znacznie szerszej i trwającej w zasadzie od pojawienia się konsekwencji umasowienia edukacji na poziomie wyższym dyskusji o tym, czy i na ile w warunkach, gdy wskaźniki skolaryzacji na poziomie wyższym przekraczają nawet 50%, można realizować nadal ideały tzw. uniwersytetu humboldtowskiego, który rozwijał się w realiach wyznaczonych skolaryzacją na poziomie wyższym w granicach kilku procent i to na ogół zdecydowanie poniżej nawet 5%¹⁶. To właśnie z tą debatą ściśle wiąże się tytułowe pytanie: po co nam historia myśli ekonomicznej?

3. Dlaczego uczyć (a przy okazji studiować) i dlaczego nie uczyć (i nie studiować) historii myśli ekonomicznej?

W literaturze można znaleźć całkiem sporą liczbę opracowań, których autorzy podjęli próbę odpowiedzi na pytania zawarte w tytule tego fragmentu tekstu. Przy tym – co zrozumiałe – znaczna część argumentów się powtarza, a kolejni autorzy jedynie wzbogacają warstwę ilustracyjną lub trochę inaczej, a czasem szerzej przeprowadzają dyskusję na temat konkretnych kwestii¹⁷. Poniżej przedstawione zostaną najistotniejsze z nich wraz z krótkim autorskim komentarzem, aczkolwiek wiele z podnoszonych kwestii wartych by było znacznie szerszej i bardziej dogłębnej analizy.

O niektórych argumentach przemawiających zdaniem ich głosicieli za ograniczeniem edukacji historycznej w ramach studiów ekonomicznych już wspomniano, a zwłaszcza o pewnym obrazie tego przedmiotu jako niepraktycznego i nieprzydatnego z punktu widzenia określonej wizji studiów wyższych, a raczej nie studiów, bo niestety tego w części szkół wyższych jest w wypadku procesu dydaktycznego stosunkowo mało, ale bardziej nauczania na poziomie wyższym. Istotną rolę w osłabianiu roli HME w procesie dydaktycznym gra też dominacja w nauce pozytywizmu poznawczego i odrzucanie podejścia normatywnego. Wi-

¹⁶ W praktyce państw zachodnich skutki umasowienia edukacji na poziomie wyższym pojawiły się w okolicach przełomu lat 60. i 70. XX w., jako konsekwencja istotnych zmian w szkolnictwie wyższym i dostępie do niego po II wojnie światowej. W wypadku Polski to umasowienie nastąpiło dopiero wraz ze zmianami ustrojowymi z początku lat 90. XX w., a wskaźnik solaryzacji na poziomie wyższym wzrósł z około 13% w roku akademickim 1989/1990 do prawie 54% w roku akademickim 2010/2011, kiedy to osiągnął swoje apogeum.

¹⁷ Bardzo szczegółową enumerację przytaczanych w literaturze argumentów na rzecz i przeciwko edukacji z zakresu HME można znaleźć w: (Brzeziński, Kostro 2005).

zja „prawdziwej” nauki jako nauki pozytywnej prowadzi często do uznania, że historia, poza rolą dokumentacyjną, jest zbędna. Już Jan Babtysta Say pisał, że „(...) im doskonalsza nauka, tym krótsza jest jej historia”, a Alfred N. Whitehead wręcz uznał, że „ (...) nauka, która waha się przed odrzuceniem swoich założycieli jest zgubiona” (oba cyt. za Blaug 2001, s. 146). Jednakże ekonomia jest nauką społeczną i co za tym idzie nie jest nauką bezwzględnie pozytywną. Na dodatek w naukach społecznych rozwój dokonuje się w znacznej mierze przez konfrontowanie wcześniejszych poglądów i zjawisk z ich aktualnym stanem. Także dyskusja o przyszłości i próby predykcji, z natury rzeczy w naukach społecznych bardzo trudnej i ograniczonej, wymagają spojrzenia szerszego niż tylko przez pryzmat „tu i teraz”. Tyle tylko, że we współczesnej ekonomii dominuje, przynajmniej w rozumieniu propagowania pewnego standardu czy też ideału naukowości, nurt pozytywistyczno-dedukcyjny, dla którego charakterystyczne jest bardzo daleko idące odwoływanie się do wykorzystania matematyki. Słabszą, choć po kryzysie z końca pierwszej dekady XXI w. zdecydowanie rosnącą, rolę gra nurt historyczystyczno-empiryczny, który znacznie bardziej akcentuje potrzebę analiz jakościowych, z istotną rolą odwołań do analiz różnych zjawisk i procesów w ich historycznym kontekście (Głapiński 2012).

Przeciwko HME przemawia także wspomniana już formalizacja ekonomii głównego nurtu. Ponieważ ta ekonomia jest silnie zmatematyzowana, to zdaniem jej reprezentantów i stronników, także w sferze dydaktycznej powinny być preferowane przedmioty, które rozwijają umiejętności i kompetencje przydatne dla studiowania czy uprawiania tak rozumianej ekonomii. Podniesiona kwestia jest elementem znacznie szerszego sporu o charakter ekonomii, jako z jednej strony nauki społecznej, a z drugiej – niewątpliwie – tej spośród nauk społecznych, która najszerzej sięga do elementów ilościowej weryfikacji i ilustracji. W przekonaniu autora artykułu wybór między ilościowym kształceniem a obejmującym także HME kształceniem jakościowym nie powinien być na zasadzie albo, albo, ale ile czego, bo obie składowe są niezwykle ważne. Studia ekonomiczne jako kształcące ludzi, którzy będą w znacznej mierze niezależnie od tego, jakie stanowiska będą zajmować, działać bezpośrednio na rzecz innych ludzi, nie mogą być odhumanizowane, a takimi w znacznej mierze się stały (Wilkin 2009). Paradoks historii polega na tym, że w okresie PRL-u standardowymi elementami kształcenia ekonomistów były takie przedmioty jak filozofia czy socjologia i właśnie HME, które co prawda według zatwierdzających programy kształcenia miały przynajmniej po części odgrywać rolę kształcenia ideologicznego, ale nie aż tak rzadko przez prowadzących były wykorzystywane do realizowania po prostu dobrej edukacji w duchu humanistycznym.

Przeciwko HME przemawia także szczupłość ram czasowych programów studiów. Ponieważ zarówno z punktu widzenia znacznej części studentów, jak i kreatorów programów studiów, HME to przedmiot niepraktyczny, niekojarzony z uzyskiwaniem przydatnych w przyszłej karierze zawodowej umiejętności czy kompetencji lub inaczej – niepoprawiający pozycji konkurencyjnej na rynku pracy, to w obecnych warunkach HME musi ustępować miejsca innym, postrzega-

nym jako „ważniejsze”, obszarom nauczania (Blaug 2001). Tyle tylko że, niestety, odpowiedź na pytanie o przesłanki określania owej ważności polega często na ogólnikach typu: potrzeby rynku pracy (bez dokładnego ich określenia w krótkim i zwłaszcza dłuższym horyzoncie) czy oczekiwania i opinie studentów.

Do osłabiania znaczenia edukacji z zakresu HME przyczynia się także wizja nauczania z obszaru zarządzania oraz fragmentaryzacja na poziomie naukowym i dydaktycznym ekonomii. O ile na ogół w polskich uczelniach programy nauczania na kierunkach związanych z zarządzaniem obejmują nadal mikroekonomię i makroekonomię, to obecność HME jest zdecydowanie kontestowana i w większości uczelni już tego przedmiotu ani innych na jego bazie nie ma jako obowiązkowego składnika edukacji¹⁸. W Polsce i w niektórych innych krajach zakres obecności HME w programach studiów jest też ograniczany w wyniku tworzenia kierunków studiów na bazie *de facto* składowych ekonomii, takich jak np. międzynarodowe stosunki gospodarcze, prezentowanych jako odrębne obszary badawcze i obszary nauczania.

Prezentację argumentów na rzecz kontynuowania obecności HME w programach nauczania należy rozpocząć od nawiązania do idei „studiowania” jako elementu pewnej wizji uniwersytetu i kształcenia akademickiego w duchu tradycji uniwersytetu humboldtowskiego, w której to tradycji uniwersytet nie jest po prostu kolejnym etapem edukacji i nauczania tyle tylko, że nie na poziomie podstawowym czy średnim, ale wyższym. Uniwersytet to miejsce studiowania, czyli zgłębiania wiedzy i budowania przede wszystkim fundamentów dalszego rozwoju i dalszego uczenia się, co dziś kojarzymy z hasłem edukacji przez całe życie. Uniwersytet w wizji humboldtowskiej to także miejsce formowania obywatelskiego i przygotowywania do przynależności do elit społecznych.

Nie ulega wątpliwości, że HME to jeden z elementów fundamentów wiedzy ekonomicznej, bez których trudno budować dalsze składowe gmachy wiedzy, w tym tej bezpośrednio użytecznej i praktycznej. To także źródło nowych idei. Wbrew pozorom i stereotypowemu spojrzeniu na historię, to właśnie w niej często kryją się korzenie czy źródła idei na tyle nowatorskich, że czasem niedocenionych w momencie ich powstania, a które okazują się jak najbardziej przydatne współcześnie (Backhouse 1994; Buchholz 2007). Szeroko dyskutowana w obecnych realiach gospodarczych tzw. nowoczesna teoria monetarna (*Modern Monetary Theory*) tkwi swoimi korzeniami w tzw. czartalizmie, który w chwili narodzin na początku XX w. nie zyskał ani szczególnego uznania, ani popularności. Dziś standardowy element analiz także w zarządzaniu, jakim są koszty transakcyjne, został „odkryty” około 30 lat po tym, gdy Ronald Coase opublikował swój fundamentalny artykuł dotyczący tego zagadnienia. Być może gdyby nie zapomniano o historii, to nie powtarzano by „niewidzialna ręka rynku” z powoływaniem się na

¹⁸ Wprowadzona w ramach reformy nauki i szkolnictwa wyższego w 2018 r. nowa klasyfikacja dziedzin i dyscyplin naukowych w Polsce może wzmocnić tendencję do rozchodzenia się w sferze dydaktycznej ekonomii i zarządzania. W tej nowej klasyfikacji oficjalnie zlikwidowano pojęcie nauk ekonomicznych obejmujących wcześniej ekonomię, finanse, jak też nauki o zarządzaniu oraz towaroznawstwo.

Adama Smitha, który ani nie przywiązywał aż takiej wagi do pojęcia niewidzialnej ręki, ani nie używał go z uzupełnieniem o słowo rynek.

Znajomość HME jest też niezbędna dla unikania „wyważania otwartych drzwi” i ulegania wrażeniu, że wszystko wokół dzieje się w jakiejś mierze po raz pierwszy, tudzież powtarzania tych samych błędów (Kerr 2002). Brak odwołań do historii widać np. w dyskusji wokół tzw. czwartej rewolucji przemysłowej czy przemysłu 4.0. Owszem, w otaczającym nas świecie następują bardzo istotne zmiany będące konsekwencją powszechnej cyfryzacji życia gospodarczego i społecznego, a w tym rozwoju sztucznej inteligencji. Ale każda rewolucja techniczna czy przemysłowa była przejawem radykalnych zmian i warto by czasem było trochę przypomnieć sobie zarówno ich przebieg, obawy jakie budziły czy nadzieje jakie z nimi wiązano, przed formułowaniem opinii o tej najnowszej (Ratajczak, Woźniak-Jęchorek 2020). Nic nie rodzi się z niczego, a przyszłość w znacznej mierze jest konsekwencją przeszłości i teraźniejszości (Bögenhold 2020). Nowe rozwiązania techniczne i technologiczne same nie rozwiązują żadnego z fundamentalnych problemów¹⁹. Jak pisali o tym tak, pod wieloma względami różni ekonomiści, jak John Maynard Keynes i Friedrich August von Hayek, światem rządzą idee, a te w niewielkim stopniu zależą od takiej czy innej klasyfikacji np. kolejnych rewolucji przemysłowych.

Ekonomia jako nauka społeczna nie może być postrzegana, niezależnie od niewątpliwych osiągnięć nurtu ilościowego, jako nauka quasi-formalna. Ekonomia, w której także na poziomie dydaktycznym eliminuje się szerszą dyskusję w kategoriach prezentacji ścierających się, niekiedy zasadniczo odmiennych, idei, koncepcji czy – przy całej ostrożności, jaka musi towarzyszyć używaniu tego określenia na gruncie nauk społecznych – teorii, staje się zbiorem technik i narzędzi analizy różnych, mniej lub bardziej fragmentarycznych, elementów otaczającego nas świata, z utratą z pola widzenia tego, co te fragmenty łączy lub co pozwala dyskutować o tym, co się za tymi fragmentami kryje. Puzzle ekonomiczne w celu ułożenia sensownego obrazu i podjęcia debaty o jego interpretacji wymagają także odwołań do tego, co jest przedmiotem zainteresowania HME.

Ze względu na podnoszoną już cechę nauk społecznych, w których nie ma na ogół twardych, eksperymentalnych dowodów niesłuszności wcześniejszych koncepcji i w których szczególną rolę w sferze metodologicznej odgrywają retoryka i konfirmacja, a nie skądinąd nadużywany w pracach z zakresu ekonomii w sferze werbalnej, aczkolwiek nie w rozumieniu rzeczywistego procesu badawczego, fałszyfikacja, w ekonomii nie można do końca oddzielić przeszłości od teraźniejszości i *de facto* dyskusji o przyszłości. Bez znajomości HME nie można dostrzec całej złożoności procesów gospodarczych i częstego ich zakorzenienia

¹⁹ Autor pamięta euforię jaka ogarnęła świat po odbytych 60 lat temu pierwszym locie człowieka w kosmos. Wystarczy zajrzeć do gazet i czasopism z tamtego okresu, aby dostrzec, jak – z dzisiejszej perspektywy – naiwne były formułowane wtedy wyobrażenia o świecie XXI w., który wydawał się bardzo odległą przyszłością. Miał to być świat wolny od wielu problemów ze sfery medycznej czy cywilizacyjnej, bo wydawało się oczywiste, że skoro człowiek potrafi polecieć w kosmos, to tym bardziej za pomocą nowych rozwiązań technicznych z tym związanych czy będących tego pochodną bez problemu rozwiąże ziemskie i „przyziemne” problemy.

w historycznie odległych zdarzeniach. Nie można także w pełni pokazać, że naturalną cechą życia gospodarczego i społecznego jest zmienność. Niestety, bardzo niedobłą tendencją jest, o czym czasami informują autorzy ubiegający się o publikację swych opracowań w różnych, zwłaszcza anglojęzycznych, czasopismach, odrzucanie lub oczekiwanie istotnych przeróbek tekstów, w których autor czy autorzy próbują swoje badania osadzić w ramach szerszego teoretyczno-historycznego tła (Dos Santos Ferreira 2012). Także liczba czasopism, które w jednym z opracowań poświęconych analizie publikacji z zakresu HME w czasopismach ujętych w bazie EconLit określono jako „przyjazne” dla HME, jest mocno ograniczona (Marcuzzo, Zacchia 2015). Wizja opracowań ekonomicznych jako ciągu przyczynków, w których jakiś zbiór danych poddawany jest obróbce ekonometrycznej, z bardzo ograniczonym odwoływaniem się do szerszego kontekstu społeczno-historycznego, jest potencjalnie ryzykowna dla dalszego rozwoju ekonomii jako nauki.

Brak świadomości historycznej zjawisk gospodarczych lub ich związków z innymi zjawiskami społecznymi powoduje, że skraca się perspektywa myślenia o ekonomii do tu i teraz. Brak świadomości historycznego, zarazem głównie ewolucyjnego, a nie rewolucyjnego rozwoju ekonomii utrudnia właściwą ocenę tego, gdzie są istotne luki w gmachu wiedzy ekonomicznej wymagające wypełnienia, a gdzie, w zasadzie poza ćwiczeniem intelektu, niewiele jesteśmy w stanie osiągnąć. Znajomość historii, chociaż w podstawowym zakresie jest jak najbardziej pożądana i ma jak walory praktyczne z punktu widzenia przygotowania dzisiejszych absolwentów do funkcjonowania w świecie być może jeszcze większych zmian i turbulencji, z udziałem słynnych „czarnych łabędzi” (Taleb 2015).

Jak już zasygnalizowano we wstępie, to, co nazwano obrazowo „uwiadem” HME jako wyodrębnionej składowej edukacji na poziomie wyższym, wiąże się, w przekonaniu autora, także z szerszym problemem makdonaldyzacji uniwersytetów.

4. Historia myśli ekonomicznej w makuniwersytecie

Termin „makdonaldyzacja” w odniesieniu do różnych składowych życia społecznego został upowszechniony przez George’a Ritzera (Ritzer 1999). Koncepcja, której ideą przewodnią jest uznanie, że zasady typowe dla restauracji szybkiej obsługi zaczynają coraz częściej i szerzej wkraczać do różnych sfer życia społecznego, zyskała sporą popularność i zaczęła być wykorzystywana także do analizy zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym²⁰.

Makdonaldyzacja jest kojarzona przede wszystkim z ideą uproszczenia, unifikacji i standaryzacji, która w sumie powinna prowadzić do poprawy efektywności. Słowa kluczowe związane z makdonaldyzacją to, według Ritzera, obok efektywności: pomiar, przewidywalność i kontrola. Początkowo hasło makdonaldyzacji uniwersytetów było kojarzone jednoznacznie negatywnie i wiązano je z ideą zamiany szkół wyższych w organizacje wzorowane na korporacjach biznesowych czy też swe-

²⁰ Termin do dyskusji o uniwersytetach wprowadził w znacznej mierze sam G. Ritzer (1996).

go rodzaju fabryki absolwentów (Ratajczak 2008). We współczesnych analizach, obok tego tradycyjnego, jednoznacznie negatywnego, spojrzenia, a także prac, których autorzy kwestionują zasadność używania tego pojęcia w stosunku do tak specyficznych jednostek jak uniwersytety (Nadolny, Ryan 2015), pojawił się nurt pogłębionej dyskusji o makuniwersytetach, nieopartej na przyjętej *a priori* ocenie.

Samą ideę wykorzystania pewnych rozwiązań i praktyk, typowych m.in. dla takich organizacji jak McDonald's, w celu poprawy efektywności i racjonalizacji działań szkół wyższych trudno odrzucić. Niestety w praktyce adaptowanie do życia uniwersyteckiego zaczerpniętych z praktyki korporacyjnej rozwiązań często prowadzi przede wszystkim do rozrostu biurokracji i skutkuje próbami, szczególnie trudnego w odniesieniu do sfery badawczej i dydaktycznej, wyrażania i pomiaru jakości za pośrednictwem niekiedy bardzo złożonych i rozbudowanych oraz zalgorytmizowanych mierników ilościowych. Jednakże dążenie do realizacji celów ilościowych takich jak liczba punktów za publikacje przyczynia się do rozwijania różnego rodzaju postaw oportunistycznych i wcale nie musi oznaczać realnej poprawy jakości zarówno w sferze badań naukowych, jak i w ściśle z nią powiązanej dydaktyce (Hayes 2017)²¹.

Nauczyciel akademicki w świecie makdonaldyzacji nie musi być mistrzem formującym swoich uczniów, tak jak postrzegano jego rolę w tzw. uniwersytecie humboldtowskim. Nauczyciel akademicki staje się w znacznej mierze swego rodzaju robotnikiem nauki tworzącym kolejne, najlepiej wysoko punktowane, w miarę równomiernie rozłożone i dopasowane w czasie do ram wyznaczonych kolejnymi okresami sprawozdawczymi, publikacje, a w sferze dydaktycznej obsługującym „taśmę produkcyjną”, na której przesuwają się produkty, czyli przyszli absolwenci²². W sferze dydaktycznej makuniwersytet ma dawać społeczeństwu produkt w postaci absolwenta wyposażonego w określone, przede wszystkim profesjonalne, umiejętności i kwalifikacje. Istotną rolę gra przy tym idea satysfakcji klientów-studentów i dostosowywania się do ich oczekiwań. Dla znacznej części studentów idea dyplomu ukończenia studiów wyższych kojarzy się przede wszystkim

²¹ Poza ramy opracowania wykracza niezwykle ważna kwestia roli państwa jako przyczyniającego się przez swoją politykę do rozwoju makdonaldyzacji uniwersytetów. Wizja ewaluacji w takiej postaci, jak ma obowiązywać w ramach najbliższej oceny jednostek naukowych w Polsce, to klasyczny przykład próby maksymalnego przełożenia dyskusji o jakości na język liczb i algorytmów. Jak zauważa Jadwiga Godłów-Legiędź: „System parametrycznej oceny, [...], uwarunkowania ekonomiczne i projekt budowania prestiżu pod hasłem doskonałości tworzą konformistyczny system motywacyjny, w którym jest coraz mniej miejsca na łączenie dobra jednostki i dobra publicznego” (Godłów-Legiędź 2020).

²² Olga Tokarczuk co prawda nie używa określenia makdonaldyzacja, ale w jednym ze swoich tekstów zawarła bardzo mocną ocenę współczesnych uniwersytetów, jak najbardziej do tej idei pasującą. Zdaniem Noblistki: „Swoją rolę straciły uniwersytety, przeistaczając się w groteskowy pastisz samych siebie – zamiast tworzyć wiedzę i płaszczyzny wzajemnego zrozumienia, zamknęły się w swoich murach i portalach, broniąc dostępu do wiedzy i zazdrośnie ukrywając przed sobą nawzajem wyniki badań. Uczni, rywalizując o granty i punkty, zmienili się we współzawodniczących ze sobą wyrobników” (Tokarczuk 2020, s. 26). Z kolei Rowan Williams, w przeszłości Arcybiskup Canterbury, określa to, co dzieje się na uniwersytetach „nowym barbaryzmem” w znacznej mierze wiążąc to z coraz większą rolą systemów oceny parametrycznej (przytoczone za: Morrish 2019). Bardzo ciekawe uwagi także w kontekście owego nowego barbaryzmu są zawarte w tekście Andrzeja Blikle (Blikle 2021).

kim z uzyskaniem pewnego zakresu wiedzy bezpośrednio i w krótkookresowej perspektywie przydatnej w praktyce zawodowej oraz umiejętności o charakterze narzędziowym, takich jak np. znajomość języków obcych. Przedmioty o bardziej ogólnym czy też teoretycznym wymiarze, a w tym te, które odwołują się do zjawisk historycznych czy szerszych rozważań o charakterze humanistycznym, są postrzegane jako nieprzydatne w praktyce i niepotrzebnie absorbujące czas i wysiłek.

Co oczywiste, uniwersytet nie może być wieżą z kości słoniowej, w której rezydujący uczeni pozostają ślepi oraz głusi na zmiany zachodzące w otaczającym ich świecie i forsują pewną idealistyczną wizję kształcenia. Uniwersytety muszą zmieniać się wraz z otaczającym je światem, starając się jednak po pierwsze – utrzymać, na ile jest to możliwe, rolę kreatora czy współkreatora zmian, a nie tylko ich odbiorcy, i po drugie – starając się pogodzić ideę niezbędności zmian z ochroną pewnych fundamentalnych wartości akademickich i naukowych. Najprościej rzecz ujmując, chodzi o ochronę i kontynuację tego, co prawie 90 lat temu, w ramach wykładu związanego z otrzymaniem godności doktora *honoris causa* ówczesnego Uniwersytetu Poznańskiego, Kazimierz Twardowski nazwał dostojnością uniwersytetu (Twardowski 2011). Owo dostojność uniwersytetu, to idea łączenia niepodporządkowanego żadnym doraźnym oczekiwaniom i interpretacjom dążenia do powiększania zasobów wiedzy z wykorzystaniem jej dla nauczania i formowania studentów, bo nie jest prawdą, że człowieka, formalnie jak najbardziej dorosłego, się w jakiejś mierze nie wychowuje, chociażby przez swoją postawę i zachowanie.

Ochrona dostojności uniwersytetu nie wyklucza szukania odpowiedzi na pytania dotyczące oczekiwań kandydatów na studia zarówno co do tego, co – ich zdaniem – powinno znajdować się w programach studiów, ani tego, jak – ich zdaniem – ta wiedza powinna być im przekazywana. Ochrona dostojności uniwersytetu nie oznacza także, że wszelkie próby oceny efektów badań naukowych, prowadzonych bądź co bądź na ogół za pieniądze innych obywateli, czy to w ramach środków publicznych, czy bezpośrednio odpłatności, powinny być traktowane jako nieuzasadniona ingerencja w sferę wolności i autonomii akademickiej²³. Chodzi jednak o szukanie równowagi między niekiedy trudnymi do pogodzenia ideami takimi, jak np. z jednej strony tendencja do pomiaru, standaryzacji czy oceny w kategoriach ekonomicznej efektywności prawie wszystkiego co nas otacza, w tym efektów badań naukowych i aktywności dydaktycznej, z drugiej strony – idea wolności badań naukowych oraz procesu nauczania i nielinowych oraz często trudnych do oceny w kategoriach krótkookresowych ich efektów. W sferze dydaktycznej chodzi m.in. o szukanie rozwiązań, które pogodzą to, co w ramach pewnego kanonu edukacyjnego być powinno, niezależnie od tego, jak wielu studentów, kierując się swoją wizją przyszłości na rynku pracy, będzie to kontestować z tym, co w programach nauczania powinno czy w jakiejś mierze musi się znajdować, ze względu na aktualny rynek pracy i inne składowe życia gospodarczego i społecznego.

²³ Dyskusja na temat różnych aspektów funkcjonowania szkolnictwa wyższego powiązana z ideą dostojności uniwersytetu jest zawarta m.in. w książce: (Śliz, Szczepański red. 2016).

Nie wszystko więc co mieści się w idei bibliometrii, która stała się standardowym elementem oceny aktywności naukowej, jest świadectwem złych konsekwencji makdonaldyzacji nauki. Podobnie nie jest z definicji przejawem makdonaldyzacji każde działanie korygujące program nauczania, które będzie naruszać pewien wcześniej ukształtowany kanon nauczania w imię wprowadzenia na to miejsce czegoś, postrzeganego jako bardziej odpowiadającego aktualnym oczekiwaniom kandydatów na studia. To przecież oni na końcu „głosują nogami” i nawet najwspanialszy, w sensie pewnych wyobrażeń jego twórców, program studiów może okazać się całkowitą porażką, jeśli klient, jakim do pewnego stopnia są studenci, ten produkt odrzuci²⁴.

W kontekście zarysowanych powyżej idei i w nawiązaniu do dyskusji o nauczaniu HME, nie jest dla autora problemem, że zajęcia z tego przedmiotu były kiedyś realizowane najczęściej w wymiarze 60 godzin wykładu w ciągu dwóch semestrów i z egzaminem końcowym, który był postrzegany na ogół jako na tyle wymagający, że jego zaliczenie uważano za jeden z najistotniejszych kroków na drodze do dyplomu ukończenia studiów, a dziś jest na ogół tych godzin zajęć znacznie mniej, a zaliczenie tego przedmiotu jest traktowane jako jedno z wielu. Zmiany, jakie zaszły i zachodzą w życiu społecznym oraz w edukacji na szczeblu podstawowym i średnim, powodują, że być może trzeba powoli odstępować od idei tradycyjnego wykładu akademickiego *ex cathedra*, realizowanego w konwencji wielkiej narracji. Zapewne część krytyki HME bierze się stąd, że ten przedmiot jest tradycyjnie w warstwie wykładowej realizowany w takiej konwencji i jeśli na dodatek zostaje sprowadzony do ciągu faktów i dat bez pokazania odniesień do współczesności oraz towarzyszy temu mało porywający sposób wykładania, to student, który na ogół przystępuje do zajęć z tego przedmiotu jako swego rodzaju przykrego obowiązku, jeszcze się w swojej opinii utwierdza²⁵.

Problemem i niebezpiecznym przejawem makdonaldyzacji jest, że HME, jak i cała reszta edukacji o historycznym wymiarze, jest traktowana coraz częściej jako w zasadzie zbędna nie tylko przez studentów, lecz także przez znaczną część reprezentantów świata akademickiego. A przecież, jak napisano w anonimowym tekście zamieszczonym na obwołanie przypomnianych w 2010 r., a w więc w okresie po wybuchu kryzysu finansowego z 2008 r., esejów Petera F. Druckera, „Menedżer dzisiaj musi funkcjonować w centrum burzy zachodzących istotnych zmian społecz-

²⁴ Przykładem takiej sytuacji jest zrealizowany na początku drugiej dekady XXI w. konkurs ówczesnego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na wzorcowe programy nauczania. W warunkach konkursu nie było wymogu wprowadzenia opracowanego programu w życie i – niestety – właśnie brak zainteresowania ze strony kandydatów spowodował, że nie wszystkie wyróżnione programy miały szansę realizacji.

²⁵ Poza ramy opracowania wykracza skądinąd bardzo ciekawy problem czegoś, co można by określić „komiksyzacją” i „powerpointyzacją” edukacji, w której rola nauczyciela polega czasem bardziej na niezbyt rozbudowanym komentowaniu kolejnych slajdów i obrazków, niż traktowaniu tychże slajdów jako tylko uzupełnienia i wzbogacenia przekazu w postaci tradycyjnej narracji. Jak ktoś to żartobliwie określił: najważniejsze, aby na wykładzie był obecny „profesor” PowerPoint. Niestety sprawy nie można sprowadzić do żartu i jak napisał Jerzy M. Brzeziński: „Na naszych oczach dokonuje się, na poziomie kształcenia jeszcze zwanego wyższym, wtórna analfabetyzacja. Zabija nas kultura obrazkowa” (Brzeziński 2014, s. 351). Oczywiście ani przytoczonego cytatu, ani słów autora opracowania nie należy interpretować jako głosów przeciwko korzystaniu z nowoczesnych form przekazu. Chodzi jednak o świadomość pewnych zagrożeń.

nych, które w dramatyczny sposób zmieniają relacje między gospodarką, biznesem, polityką i konsumentami. Zrozumienie tych wszystkich zmian i zarządzanie w ich trakcie wymaga perspektywy, która wychodzi poza to, co tu i teraz i pozwala odpowiedzieć na pytania, jak się tu znaleźliśmy i dokąd zmierzamy” (Drucker 2010).

Kończąc ten fragment artykułu należy zaznaczyć, że autor nie traktuje makuniwersytetu jako z definicji symbolu niskiej jakości czy zaprzeczenia wszystkiego, co ważne i cenne w tradycji uniwersyteckiej, ani nie postrzega uniwersytetu nawiązującego do tradycji humboldtowskiej jako – także z definicji – bytu idealnego. Problemem w praktyce jest mieszanie się tych dwóch wzorców i raz po raz rozchodzenie świata deklaracji, opartych na nawiązywaniu do wzorców humboldtowskich i praktyki, np. w sferze kształtowania i realizacji oferty dydaktycznej, zdradzającej cechy dalekiego od doskonałości makuniwersytetu, a więc takiego, który adaptuje formalnie rozwiązania wzorowane na pierwowzorach korporacyjnych, nadając im specyficzną treść, która wcale nie musi służyć poprawie jakości. W takim makuniwersytecie takie przedmioty jak np. HME są w zasadzie zbędne, pomijając ich obecność w ramach oferty dla tzw. chętnych, którzy dokonując selekcji przedmiotów do wyboru, z jakichś powodów, czy to ze względu na osobę prowadzącego, czy ze względu na własne zainteresowania, czy z jakiegokolwiek innej przyczyny, chcieliby uczestniczyć w zajęciach z takiego „niepraktycznego” przedmiotu. W takim jak opisany makuniwersytecie w jakieś mierze zbędna, a w każdym bądź razie nieszczególnie pożądana, będzie też aktywność badawcza związana z HME, bo – na co już zwracano uwagę – teksty naukowe z tego obszaru mają stosunkowo niewielką szansę na akceptację do druku w czasopiśmie generującym znaczącą liczbę punktów, pomijając – niestety całkiem sporą – grupę czasopism owszem w miarę wysoko punktowanych, ale mających cechy tzw. *predatory journals*. Z kolei w uniwersytecie, w którym eksponowane jest przywiązanie do pewnej tradycyjnie pojmowanej akademickości, ograniczanie czy wręcz eliminowanie tego rodzaju przedmiotów jak HME, czyli służących przekazywaniu pewnych elementów wiedzy fundamentalnej i przyczyniających się do rozwoju umiejętności opartych na idei, że nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria, może przyczyniać się do *de facto* osłabiania owej akademickości i krok po kroku zmierzania w praktyce w stronę makuniwersytetu i na dodatek wcale niebędącego wzorem jakości nawet w tej kategorii.

Zakończenie

W niektórych opracowaniach, zawierających elementy dyskusji o historii myśli ekonomicznej jako składowej procesy dydaktycznego, pojawiają się stwierdzenia sugerujące, że w zasadzie wyrok został już wydany i tendencja do ograniczania, a nawet eliminowania tej składowej programów studiów, zwłaszcza jako odrębnego elementu, jest już nieodwracalna. Autor nie jest gotów do akceptacji tak daleko idących wniosków. Nawet jeśli rzeczywiście, w jakiejś perspektywie przedmiot ten zostanie jeszcze bardziej ograniczony także w polskich uczelniach,

a w niektórych może nawet wyeliminowany, to nie można wykluczyć, że wspomniana ewolucyjność życia społecznego i gospodarczego spowoduje, że za jakiś czas nastąpi powrót, choć zapewne nie w takiej samej formie, chociażby z punktu widzenia metod dydaktycznych, do szerszego wymiaru edukacji humanistycznej, w tym historycznej. Należy mieć tylko nadzieję, że nie będzie to swego rodzaju powrót do przeszłości w stylu znanym z czasów PRL, czyli owszem wzmocnienie elementu społecznego i humanistycznego w ramach edukacji ekonomicznej, ale podporządkowanego, a przynajmniej z zamiarem jego podporządkowania, takiej czy innej, uważanej za właściwą, koncepcji ideologicznej.

Historia myśli ekonomicznej, co oczywiste, niezależnie od jej roli w procesie dydaktycznym, będzie się rozwijać w sferze badawczej i oby nadal jako składowa szeroko rozumianej ekonomii, a nie jako wyłącznie jedna z części historii. HME „wyprowadzonej z ekonomii” może grozić wyraźne sprowadzenie do roli archiwistyki i antykwarystyki zbędnej z punktu widzenia rozwoju ekonomii jako nauki. Podtrzymywanie wizji HME jako składowej ekonomii nie oznacza jednak zapędów monopolistycznych. Historycy i ekonomiści potrzebują siebie wzajemnie i właśnie HME daje i jednemu, i drugiemu możliwości dokładania kolejnych „cegieł” w gmachu poznania (Marcuzzo 2008; Skodlarski 2008; Zalesko 2012). Dobrze by jednak było, aby rozwój HME był dostrzegany i wykorzystywany przez innych badaczy rozumiejących, że aby uczynić kolejny krok w rozwoju nauki, a zwłaszcza nauki społecznej, gdzie stosunkowo rzadko mamy twarde dowody całkowicie podważające czy falsyfikujące wcześniejsze koncepcje, konieczna jest dobra znajomość historycznych składowych.

Istotne znaczenie dla dalszych losów historii myśli ekonomicznej będzie mieć generalny kierunek zmian w szkołach wyższych, a zwłaszcza tych, które nie tylko symbolicznie czy ze względu na uwarunkowania prawne zamierzają pozostać uniwersytetami. Jeśli będzie to ewolucja, w ramach której owo wskazane w jednym z wcześniejszych fragmentów „dostojeństwo uniwersytetu” będzie chronione, ale oczywiście jako żywy, więc podlegający ewolucji i okresowej weryfikacji, a nie na swój sposób muzealny składnik i wyznacznik zarówno tego, co powinno, jak i tego, co nie powinno się dziać w praktyce życia naukowego i realizacji procesu dydaktycznego, to i dla HME w jakiejś postaci miejsce w takim uniwersytecie w obszarze edukacji ekonomicznej się znajdzie. Jeśli jednak uniwersyteckość będzie tylko pewnym sloganem, szyldem niezbędnym np. dla umiejscowienia w takim, a nie innym miejscu formalnej struktury szkół wyższych i będą temu towarzyszyć postępujące przejawy makdonaldyzacji, to wysoce prawdopodobne jest, że HME owszem będzie uprawiana przez grupę pasjonatów, ale ani reszta pracowników nauki, ani studenci nie będą specjalnie zainteresowani rezultatami pracy owych znawców umarłych i żyjących współcześnie ekonomistów.

Czy więc historia myśli ekonomicznej jest nam potrzebna? W świetle tego, co zawarto w tekście, odpowiedź jest oczywista: jest i będzie. Przy tym to, czy będzie bardziej swoistą enklawą dającą szansę rozwoju naukowego, zwłaszcza reprezentantom tych kierunków badań czy tych koncepcji, które w danym momencie nie będą zaliczane do ekonomicznego głównego nurtu, czy też będzie postrzegana jako

źródło wiedzy potrzebnej, a nawet wręcz koniecznej dla rozwoju ekonomii jako nauki i dla realizacji procesu dydaktycznego, będzie zależeć zarówno od samych reprezentantów HME, jak i reszty środowiska ekonomicznego. Ci pierwsi muszą regularnie stawiać sobie pytanie, jak historyczna edukacja ma wyglądać we współczesnym świecie zarówno z punktu widzenia tego, co jest wykładane, jak i tego, jak i za pomocą jakich narzędzi powinno być przekazywane. Reprezentanci HME muszą także dbać o uwspółcześnianie swych badań zarówno od strony stosowanych narzędzi analizy (matematyka czy ekonometria i analiza historyczna się wzajemnie nie wykluczają), jak i z punktu widzenia dbałości o pokazywanie HME jako źródła wiedzy istotnej z punktu widzenia szukania odpowiedzi na pytania dotyczące aktualnych zjawisk gospodarczych i społecznych oraz dla budowy scenariuszy dotyczących przyszłości. Skoro uczymy, że świat się zmienia, to i ci z nas, którzy zajmują się historią myśli ekonomicznej, muszą to uwzględniać. Jednakże wysiłki i działania samych przedstawicieli HME niewiele dadzą, jeśli pozostali reprezentanci szeroko rozumianych nauk ekonomicznych nie będą akceptowali i to nie tylko deklaratywnie, że w naukach społecznych przeszłość, teraźniejszość i przyszłość wzajemnie się przenikają i zasadniczo czym innym jest rola historii w takich naukach, jak np. fizyka czy chemia, a czym innym właśnie w naukach ekonomicznych. Nawiązując do tytułu, przywołanego na początku opracowania artykułu Marka Blauga, i parafrazując go, właśnie dlatego, że jesteśmy ekonomistami, potrzebujemy historii idei i po to, i do tego potrzebna jest historia myśli ekonomicznej.

Bibliografia

- Álvarez A., Hurtado J. (2010), *Why Teach History of Economic Thought Today?*, „Documento CEDE” 28, s. 1–18.
- Backhouse E. (1994), *Why and How Should We Study the History of Economic Thought?*, „History of Economic Ideas” 2(2), s. 115–123.
- Blaug M. (1994), *Teoria ekonomii. Ujęcie retrospektywne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Blaug M. (1995), *Metodologia ekonomii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Blaug M. (2001), *No History of Ideas, Please, We're Economists*, „Journal of Economic Perspectives” 15(1) Winter, s. 145–164.
- Blikle A. (2021), *Utopijny uniwersytet dla realistów*, „E-mentor” 2(89), s. 4–14.
- Bloom A. (1997), *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Bögenhold D. (2020), *History of Economic Thought as an Analytic Tool: why Past Intellectual Ideas Must Be Acknowledged as Lighthouses for the Future*, „International Advances In Economic Research” 26, s. 73–87.
- Boulding K.E. (1971), *After Samuelson Who Needs Adam Smith?*, „History of Political Economy” 3(2), s. 225–237.
- Brzeziński J.M. (2014), *O powinnościach uniwersytetu*, „Horyzonty Wychowania” 13(28), s. 343–358.
- Brzeziński M., Kostro K (2005), *Dlaczego ekonomiści powinni studiować historię ekonomii?* (<http://coin.wne.uw.edu.pl/mbrzezinski/research/WhyHET.pdf>).

- Buchholz T.G. (2007), *New Ideas from Dead Economists*, A Plume Book.
- Colander D., Goldberg M., Haas A., Juselius K., Kirman A., Lux Th., Sloth B. (2009), *The Financial Crisis and the Systemic Failure of the Economics Profession*, „Critical Review” 21(2–3), s. 249–267.
- Dolfsma W., Welch P.J. (2009), *Paradigms and Novelty in Economics: The History of Economic Thought as a Source of Enlightenment*, „The American Journal of Economics and Sociology” 68(5), s. 1085–1106.
- Dos Santos Ferreira R. (2012), *History of Economic Analysis as Analysis of Historic Economics*, „History of Economic Ideas” 20(3), s. 25–35.
- Drucker P.F. (2010), *Toward the Next Economics and Other Essays*, Harvard Business Press, Boston.
- Faccarello G., Kurz, H.D. (2016), *Intellectual Bubbles in Economics?*, Elgar Blog (<https://elgar.blog/2016/08/04/intellectual-bubbles-in-economics/>).
- Frank R.H., Gilovich Th.D., Regan D.T. (1993), *Does Studying Economics Inhibit Cooperation?*, „Journal of Economic Perspectives” 7(1) Spring, s. 159–171.
- Frank R.H., Gilovich, Th.D., Regan D.T. (1996), *Do Economists Make Bad Citizens?*, „Journal of Economic Perspectives” 10(1) Winter, s. 187–192.
- Freeman R.B. (2010), *It's financialization!*, „International Labour Review” 149(2).
- Fukuyama F. (1997), *Koniec historii*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Głapiński A. (2012), *Meandry historii ekonomii*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- Godłów-Legiędź J. (2020), *Polska transformacja w świetle sporów o rynek, sprawiedliwość i ekonomię*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Hayes D. (red.) (2017), *Beyond McDonaldization. Visions of Higher Education*, Routledge, New York.
- Is Economics a Science? From Nobel Prizes to Public Opinion* (2008) (<http://asociologist.wordpress.com/2008/03/30/>).
- Kerr I.A. (2002), *The Value of the History of Economic Thought*, „Journal of Economic and Social Policy” 6(2), s. 1–13.
- Rightley M. (2016), *What the History of Economic Thought Can Teach Us*, „Journal of Management and Financial Sciences” 9(25), s. 11–22.
- Kołodko G. (2020), *Ekonomia nowego pragmatyzmu: tożsamość, cele, metoda*, „Ekonomista” 2, s. 185–209.
- Krueger A.O. (1991), *Report of the Commission on Graduate Education in Economics*, „Journal of Economic Literature” 29(3), s. 1035–1053.
- Krugman P. (2009), *How Did Economists Get It So Wrong?*, „The New York Times” 6, September, s. MM36.
- Mayer Th. (1996), *Prawda kontra precyzja w ekonomii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marcuzzo M.C. (2008), *Is history of economic thought a “serious” subject?*, „Erasmus Journal for Philosophy and Economics” 1(1), s. 107–123.
- Marcuzzo M.C., Zacchia G. (2015), *Is History of Economics What Historians of Economic Thought Do? A Quantitative Investigation*, „STOREPapers – Italian Association for the History of Political Economy”, WP4, s. 1–18.
- Mielcarek A. (2010), *Rzut oka na historię historii myśli ekonomicznej jako dyscypliny akademickiej*, „Roczniki Nauk Rolniczych”, Seria G, t. 97, z. 2, s. 90–99.
- Mirowski Ph. (1999), *More Heat than Light. Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics*, Cambridge University Press, Cambridge (UK).

- Mitchell St. (2018), *Amazon Doesn't Just Want to Dominate the Market — It Wants to Become the Market*, „The Nation” 15.02.2018 (<https://www.thenation.com/article/archive/amazon-doesnt-just-want-to-dominate-the-market-it-wants-to-become-the-market/>).
- Morrish L. (2019), *Pressure vessels: The epidemic of poor mental health among higher education staff*, Hepi Occasional Paper 20, Oxford.
- Nadolny A., Ryan S. (2015), *McUniversities revisited: a comparison of university and McDonald's casual employee experiences in Australia*, „Studies in Higher Education” 40(1), s. 142–157.
- Ratajczak M. (2008), *Uniwersytet Humboldtowski versus McUniwersytet a rozwój społeczeństwa obywatelskiego*, (w:) J. Dietl, Z. Sapijaska (red.), *Rola uczelni w rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź, s. 69–78.
- Ratajczak M. (2017), *Ekonomia dziś – Ekonomia jutro*, „STUDIA OECONOMICA POSNANIENSIA” 5(11), s. 20–34.
- Ratajczak M., Woźniak-Jęchorek B. (2020), *Rewolucje przemysłowe i ich wpływ na rozwój ekonomii*, „Studia BAS” 3(63), s. 25–41.
- Ritzer G. (1996), *McUniversity in the Postmodern Consumer Society*, „Quality in Higher Education” 2(3), s. 185–199.
- Ritzer G. (1999), *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, wyd. II, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Roncaglia A. (2014), *Should the history of economic thought be included in undergraduate curricula?*, „Economic Thought. World Economics Association” 3(1), s. 1–8.
- Rubinstein A. (2006), *Dilemmas of an economic theorist*, „Econometrica” 74(4), s. 865–883.
- Rybiński K. (2020), *Demokracja zanika i zastępuje ją algokracja*, „Rzeczpospolita”, 19.01.2020 (<https://cyfrowa.rp.pl/opinie/43383-krzysztof-rybinski-demokracja-zanika-i-zastepuje-ja-algokracja>).
- Skodlarski J. (red.) (2008), *Historia gospodarcza i historia myśli ekonomicznej a teoria ekonomii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Śliz A., Szczepański M. (red.) (2016), *Dostojny Uniwersytet?* Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Taleb N.N. (2015), *Czarny łabędź. Jak nieprzewidywalne zdarzenia rządzą naszym życiem*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Tokarzuk O. (2020), *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Twardowski K. (2011), *O dostojności uniwersytetu*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Wilkin J. (2009), *Czy ekonomia może być piękna? Rozważania o przedmiocie i metodzie ekonomii*, „Ekonomista” 3, s. 295–313.
- Zalesko M. (2012), *Ekonomia i historia – rozważania na temat wzajemnych relacji naukowo-badawczych*, (w:) R. Dziemianowicz, A. Kargol-Wasiluk, J. Wilkin, M. Zalesko (red.), *Między ekonomią a historią. Studia ofiarowane Profesorowi Czesławowi Noniewiczowi z okazji 75. urodzin*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 543–561.

PO CO NAM HISTORIA MYŚLI EKONOMICZNEJ?

Streszczenie

Celem tego artykułu jest próba odpowiedzi na dwa pytania. Pierwsze pytanie wynika bezpośrednio z jego tytułu, a drugie – ściśle się z tym wiążące – dotyczy przyczyn degradacji roli historii myśli ekonomicznej w kształceniu ekonomistów. Zdaniem autora to, jaką rolę w sferze badawczej i dydaktycznej będzie odgrywać historia myśli ekonomicznej, będzie zależę

zarówno od samych badaczy zajmujących się tą problematyką, jak i od reszty środowiska ekonomicznego. Ci pierwsi muszą regularnie stawiać sobie pytanie, jak historyczna edukacja ma wyglądać we współczesnym świecie: co powinno być wykładane oraz w jaki sposób i za pomocą jakich narzędzi. Ci drudzy powinni szczerze akceptować to, że w naukach społecznych przeszłość, teraźniejszość i przyszłość wzajemnie się przenikają i rola historii w naukach ekonomicznych jest całkiem inna niż w takich naukach jak np. fizyka czy chemia.

Słowa kluczowe: historia myśli ekonomicznej, edukacja, ekonomia jako nauka

JEL: A20, B00, B40

WHAT IS THE HISTORY OF ECONOMICS FOR?

Summary

The article attempts to answer two questions. The first one is contained in its title. The second one – closely connected with the former – concerns the causes of the degradation of the role of the history of economics plays in economic education. The author believes that the role of the history of economics in economic research and teaching will depend on both the researchers acting in this discipline and the rest of economic circles. The first ones should constantly ask themselves how the historical education should look out in the contemporary world: what should be lectured, in which way and with which means. The second ones should sincerely accept the thesis that the past, presence and future overlap in economic sciences, and the role of history in economic sciences is entirely different than in such sciences as physics or chemistry.

Keywords: history of economics, education, economics as a science

JEL: A20, B00, B40

ЗАЧЕМ НАМ ИСТОРИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МЫСЛИ?

Резюме

Целью настоящей статьи является попытка ответа на два вопроса. Первый вопрос напрямую вытекает из ее заголовка, а второй, тесно с ним связанный, касается причин деградации роли истории экономической мысли в обучении экономистов. По мнению автора, то, какая роль в исследовательской и дидактической сфере будет отводиться истории экономической мысли, будет зависеть как от самих исследователей, занимающихся этой проблематикой, так и от остальной экономической научной среды. Исследователи должны регулярно ставить перед собой вопрос, как должно выглядеть обучение истории экономики в современном мире: что должно преподаваться, каким образом и с помощью каких инструментов. Научное окружение должно поддерживать постулат, что в общественных науках прошлое, настоящее и будущее взаимно переплетаются и что роль истории в экономических науках сильно отличается от той, какой она является в таких науках, как физика или химия.

Ключевые слова: история экономической мысли, обучение, экономика как наука

JEL: A20, B00, B40