

Krystian SZADKOWSKI

**Czym są krytyczne badania nad
szkolnictwem wyższym?**

CPP RPS Volume 73 (2014)

Correspondence to the Author:

Krystian Szadkowski, MA
Institute of Philosophy
Poznan University
ul. Szamarzewskiego 89
60-569 Poznan, Poland
e-mail: szadkowski.k@gmail.com

A list of the Center for Public Policy Studies “Research Papers” and other currently published publications is available online at the CPP website
<http://www.cpp.amu.edu.pl/publications.htm>.

Hard copies of the research papers are available upon request

The Center for Public Policy Studies (CPP) is an autonomous research unit of Poznan University, Poland, founded in 2002. It focuses on research in social sciences, mostly through large-scale comparative European and international research projects. Its major areas of interest include: higher education policy and research in national, European and global perspectives; research and development policies; university management and governance; reforming higher education and its legislation in Central and Eastern Europe; higher education and regional development; public services; the processes of Europeanization and globalization; theories of the welfare state; theories of democracy, as well as political and economic transition in European postcommunist countries. See <http://www.cpp.amu.edu.pl/htm>.

The CPP Research Papers Series is intended to disseminate the findings of work in progress and to communicate preliminary research results to the academic community and the wider audience. Papers are subject to further revisions and therefore all comments and suggestions to authors are welcome.

KRYSTIAN SZADKOWSKI

CZYM SĄ KRYTYCZNE BADANIA NAD SZKOLNICTWEM WYŻSZYM?

Niniejszy tekst jest pierwszym szkicem (first draft - work in progress) i fragmentem większej całości. Wszelkie komentarze i uwagi są mile widziane. Uprasza się o niecytowanie bez kontaktu z autorem.

„W im większym stopniu badaczom udaje się w projektowaniu badań oraz interpretacji wyników brać pod uwagę różne perspektywy zróżnicowanych aktorów – pisał w latach dziewięćdziesiątych Teichler – tym bardziej badania nad szkolnictwem wyższym stają się konceptualnie odpowiednie, jak również potencjalnie użyteczne dla praktycznego rozwiązywania problemów”¹. Takim właśnie konceptualnym i metodologicznym rozszerzeniem pola badań nad szkolnictwem wyższym głównego nurtu jest ich krytyczne odgałęzienie, które stanowi przedmiot zainteresowania niniejszego tekstu. Jak zaznacza Christine Musselin², ostatnio w badaniach głównego nurtu coraz częściej zwraca się uwagę na związane z upowszechnieniem w ramach akademickiego miejsca pracy tymczasowych form zatrudnienia, postępujące różnicowanie profesji akademickiej³. Perspektywa tych zatrudnionych w niepewnych warunkach akademików, oraz perspektywa studentów i ruchów studenckich, składa się na to, co całkiem niedawno, na łamach *Chronicle of Higher Education*, amerykański badacz Jeffrey Williams⁴ nazwał rozwijającymi się od dwóch dekad narracją krytycznych badań uniwersytetu⁵.

¹ Tamże, s. 439.

² Ch. Musselin, „The Academic Workplace. What We Already Know. What We Still Do Not Know, and What We Would Like to Know”. w: *Knowledge Matters. The Public Mission of the Research University*, red. D. Rhoten and C. Calhoun, Columbia University Press, New York, s. 444.

³ *Academic and Professional Identities in Higher Education: The Challenges of Diversifying Workforce*, red. G. Gordon, C. Whitchurch, Routledge, New York 2010.

⁴ Zob J. J. Williams, „Debt Education: Bad for the Young, Bad for America”. „Dissent” 53(3)/2006;

Tegoż, „Student Debt and The Spirit of Indenture”. „Dissent” 55(4)/2008.

⁵ J. J. Williams, *Dekonstrukcja akademii. Narodziny krytycznych badań nad uniwersytetem*, przeł. P. Kowzan, M. Zielińska, @: praktykateoretyczna.pl (data dostępu: 2 stycznia 2014).

Podzielam spostrzeżenie Nancy Fraser⁶ twierdzącej, że nikt dotąd nie ulepszył Marksowskiej definicji teorii krytycznej, jako „samo-objaśniania walk i marzeń epoki”⁷. Krytyczność tego typu teorii nie wynika z odmienności na poziomie epistemologicznym, ale z różnicy na poziomie politycznym. Teoria krytyczna, w tym wypadku krytyczne badania nad szkolnictwem wyższym, kształtuje swój program badawczy biorąc przede wszystkim pod uwagę cele i działania ruchów występujących przeciwko kształtowanemu na naszych oczach porządkowi. Robi to jednak bynajmniej nie poprzez bezkrytyczne utożsamienie, przekształcenie się w ideologiczne narzędzie tych ruchów. Stosuje raczej kategorie i modele wyjaśniania, które wyciągają na powierzchnię skryte i niewidzialne stosunki dominacji w ramach systemów, starając się rzucić światło na cechy i uzasadnienia relacji podporządkowania. Krytyczne badania nad szkolnictwem wyższym to zatem nazwa interdyscyplinarnych badań, skupionych na sposobach w jakie współczesne transformacje uniwersytetu „służą władzy lub bogactwu i przyczyniają się do wzrostu niesprawiedliwości i nierówności”⁸. Czy będą to struktury nierówności i wyzysku konstytuujące różnice między systemami w globalnym podziale pracy akademickiej, czy między instytucjami w obrębie jednego krajowego systemu szkolnictwa wyższego, czy między przedstawicielami kadry naukowej i dydaktycznej konkretnych instytucji, czy wreszcie między zróżnicowanymi populacjami studentów w ramach powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego. Wszystkie te obszary znajdują się w obrębie zainteresowań nurtu, który chcielibyśmy przybliżyć w niniejszym tekście.

Williams twierdzi, że pierwsze próby na polu krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym pojawiły się już w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, wraz z pracami Lawrence’a C. Soleya⁹, Billa Readingsa¹⁰, Sheili Slaughter i Larry’ego Leslie¹¹ i skupiły się na krytycznej recepcji pierwszych przejawów korporatyzacji uniwersytetu. Należy jednak również zaznaczyć, że badania, które interesują nas w tym tekście nie są wyłącznie

⁶ N. Fraser, “What’s Critical About Critical Theory? The Case of Habermas and Gender”, “New German Critique” 35/1995, s. 97.

⁷ Tamże.

⁸ J. J. Williams, *Dekonstrukcja akademii...*

⁹ L. C. Soley, *Leasing the Ivory Tower: The Corporate Takeover of Academia*, South End Press, Boston 1995.

¹⁰ B. Readings, *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge 1999.

¹¹ L. Leslie, S. Slaughter, *Academic Capitalism. Politics, Policies and Entrepreneurial University*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1998, s. 8.

przedsięwzięciem natury akademickiej. Zakorzenione są w różnych politycznych działaniach interesariuszy uniwersytetu: głównie w ruchach studenckich, działaniach mających na celu uzwiązkowanie doktorantów czy akademickich związków zawodowych adiunktów i prekarnych pracowników uczelni.

1. Badania nad szkolnictwem wyższym – podejście krytyczne z wnętrza nurtu

W specjalnej sekcji jednego z numerów znakomitego czasopisma „Higher Education”, od lat związanego z dziedziną badań nad szkolnictwem wyższym, w 2001 roku opublikowano niewielki zbiór tekstów poświęconych krytycznym perspektywom w obrębie tego nurtu. William G. Tierney starał się przedstawić sposoby, w jakie można zintegrować i zastosować perspektywy epistemologiczne wyrosłe na gruncie postmodernizmu – szczególnie kwestie związane wpływem różnego rodzaju tożsamości w ramach procesów produkcji wiedzy¹². Nelly Stromquist wskazywała na rosnące znaczenie studiów kobiecych i genderowych w ramach sektora szkolnictwa wyższego, jak również nieneutralne płciowo skutki przemian globalnych, na zarówno pole badań kobiecych (*women studies*), jak również same kobiety w obrębie akademii¹³. Natomiast Sheila Slaughter wskazuje, że choć poziom indywidualny (tożsamościowy) ma znaczenie to, jednak wciąż musimy brać pod uwagę makrostruktury władzy ekonomicznej i politycznej, w których nieprzerwanie zanurzone jest szkolnictwo wyższe¹⁴. Garry Rhoades sugeruje, że umieszczone w tym numerze propozycje odpowiadają analitycznie socjologicznej triadzie pojęciowej: rasy (czy szerzej, tożsamości), płci i klasy¹⁵.

W tej części skupię się na ostatniej z tych propozycji uznając, że choć dla obu pozostałych kierunków rozważań, obowiązkowo należy znaleźć miejsce w obrębie krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym, to jednak z uwagi na główny cel mojej pracy, przedstawienie i

¹² W. G. Tierney, “The autonomy of knowledge and the decline of the subject: Postmodernism and the reformulation of the university”, “Higher Education” 41/2001, s. 353-372.

¹³ N. Stormquist, “Gender studies: A global perspective of their evolution, contribution and challenges to comparative higher education”, “Higher Education” 41/2001, s. 373-387.

¹⁴ S. Slaughter, “Problems in comparative higher education: Political economy, political sociology and postmodernism”, “Higher Education” 41/2001, s. 389-412.

¹⁵ G. Rhoades, “Introduction to special section: Perspectives on comparative higher education”, “Higher Education” 41/2001, s. 351.

przeanalizowanie podstaw myślenia alternatywy dla uniwersytetu jako instytucji rozumianej w obrębie przeciwieństwa między tym, co publiczne a tym, co prywatne, poświęcę im zdecydowanie mniej miejsca. Uważam jednak, że mimo wszystko mieszczą się one w propozycji Slaughter, która wyprowadza swoje wnioski bazując na dziedzinach ekonomii politycznej (i jej krytyki) oraz socjologii¹⁶, z którymi w różnym lecz istotnym stopniu związani są analizowani w niniejszym tekście przedstawiciele krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym. Skupiając swoją wagę na jej projekcie będę również w stanie pokazać istotną ciągłość między projektami mieszczącymi się częściowo w obrębie głównego nurtu badań a interesującym mnie nurtem krytycznym.

Według Slaughter porównawcze badania szkolnictwa wyższego powinny ewoluować wraz ze zmieniającym się otoczeniem społeczno-gospodarczym, a konkretniej, ze zmieniającymi się na skutek globalizacji reżimami władzy/wiedzy¹⁷. Proponuje wobec tego, zarówno diagnozę stanu porównawczych badań szkolnictwa wyższego, program badawczy dla tego pola, jak i metody do jego realizacji¹⁸. W związku z tym w obrębie jej zainteresowania znajdują się zarówno sposoby konstruowania (czy zakładania) przez badaczy „przedmiotu” badania, zaprzęgane do tego celu teorie, stosowane przez nich metody¹⁹ oraz sama społeczne pozycja „badacza”.

Poziom opisowy, nie-normatywny, na którym porusza się i pozostaje większość porównawczych badań szkolnictwa wyższego posiada swój ograniczony zakres skupienia. Koncentruje się przede wszystkim na wymiarze ilościowym lub takich kwestiach i problemach, które daje się rozważać przy pomocy kryteriów ilościowych. Slaughter wymienia tu, a następnie poddaje dekonstrukcji kategorie takie jak: dostęp, wydajność kadry, finanse w obrębie systemu i instytucji, mierzalność wyników, zapewnianie jakości czy skuteczność organizacyjną²⁰. Zazwyczaj te „przedmioty badań” uznawane są za dobre

¹⁶ Tamże, s. 351.

¹⁷ Zaznaczyć należy, że propozycja Slaughter jest z całym obciążeniem propozycją sformułowaną w konkretnym czasie (początek nowego milenium) i zakres odniesień, jak i wrażliwości teoretycznej nie wykracza u niej szczególnie poza horyzont teorii postmodernistycznych czy abstrakcyjnych procesów globalizacji.

¹⁸ S. Slaughter, *Problems in comparative higher education...*, s. 389.

¹⁹ Slaughter postuluje zwiększenie wykorzystywania mieszanych metod badawczych i intensywniejsze użycie lokalnych studiów przypadku.

²⁰ S. Slaughter, *Problems in comparative higher education...*, s. 390.

same w sobie, za wartościowe i przyczyniające się do ogólnego zwiększania gospodarczej konkurencyjności danych krajów. Według Slaughter, „te przedmioty badań składają się na narrację nowoczesności, w ramach której im większa skuteczność, im więcej edukacji, tym większy zwrot i korzyść dla jednostki i narodu”²¹. Następnie autorka dokonuje skrupulatnej analizy każdego z tych „przedmiotów” badań, wskazując na liczne ambiwalencje czy „niuanse”, które należałoby uwzględnić w konstruowaniu strategii badawczych w epoce globalnych transformacji reżimów władzy/wiedzy, w których funkcjonuje współczesna instytucja uniwersytetu.

Krytyczne badania nad szkolnictwem wyższym, których teorie Slaughter są istotną częścią, wskazują przede wszystkim na to, że uniwersytet w żadnej mierze nie jest neutralną instytucją i zawsze służył i służy hegemonicznym społecznym i ekonomicznym interesom. W ten sposób wysuwa się argument przeciwko dwóm konkurującym ze sobą narracjom, które powszechnie postrzegane są jako zajadłe przeciwieństwa, jednakże w rzeczywistości są dwiema stronami tej samej monety. Pierwszym z nich jest założenie o istnieniu czystej autonomii tworzenia wiedzy, co wiąże się z postulatem oddzielenia jej od jakiegokolwiek gospodarczego procesu produkcji wiedzy. Jest to typ idealny narracji merytokratycznej oligarchii akademickiej²². Drugi typ narracji odnosi się do wszelkich opartych na wiedzy podejść neoliberalnych, które w uniwersytecie widzą napęd gospodarki opartej na wiedzy. Obie te narracje łączy wspólne esencjalistyczne przekonanie o istnieniu abstrakcyjnej wiedzy, którą można oddzielić od jej społecznego ucieleśnienia w wytwarzających ją podmiotach. Krytyczne badania nad szkolnictwem wyższym przekraczają tego rodzaju fałszywą opozycję i wiążą procesy produkcji wiedzy z działalnością ruchów kadry akademickiej i szerszych ruchów społecznych.

Podobną dualną opozycję Slaughter napotyka w swojej analizie sposobów podejścia do pracy akademickiej. Według niej, z jednej strony mamy do czynienia z badaniami posługującymi się kategorią „wydajności kadry”, najczęściej prowadzonymi z perspektywy zarządzania pracą i usprawniania tegoż procesu. Podstawowym problemem stojącym za tego typu analizą jest jej podporządkowane temu, w jaki sposób wydobyć więcej pracy

²¹ Tamże, s. 391.

²² Zob. B. R. Clark, *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*, The University of Chicago Press, Chicago 1977.

(powiedzielibyśmy, wartości dodatkowej) z pracowników akademickich, jak zaprowadzać produktywną równowagę między funkcjami dydaktyczną i badawczą. Kadra badana w ten sposób przypomina zarządzanych profesjonalistów (*managed professionals*), o których pisał Gary Rhoades. Jednak przede wszystkim, badanie posługujące się kategorią akademickiej wydajności, nie uwzględnia wszelkich aspektów tego, co autorka nazywa produktywnością „postmodernistyczną”, to znaczy niezindywidualizowaną, zbiorową czy kolektywną mocą wytwórczą, związaną z uczestnictwem złożonych podmiotów w procesie wytwórstwa wiedzy. Praca naukowa, praca badawcza (czy też każda praca w kapitalistycznym systemie produkcji), ma zawsze wymiar kooperacyjny. Kategoria „wydajności” sprowadza jednak tę zbiorową siłę do wymiaru czysto indywidualnego²³. Z drugiej strony zaś napotykamy badanie pracy akademickiej z perspektywy tego, co Slaughter określa mianem „totemów profesorskiej władzy”²⁴, to znaczy takich kategorii, jak autonomia, *peer review*, wolność akademicka czy etatowe zatrudnienie (*tenure*). Tego rodzaju „totemy” służą odróżnianiu się profesji akademickiej od innych profesji sektora, jak również umacnianiu jej władzy. Na wszystkie te elementy wpływają przemiany o naturze gospodarczej. O ile pierwsza kategoria stanowiła podbudowę programu administracji uniwersyteckiej (czy to z poziomu instytucji, czy to z poziomu rządowego), drugi ich zestaw służył za narzędzie kadry akademickiej próbującej zachować i wzmocnić swoją autonomię²⁵. Jednak, jak słusznie twierdzi Slaughter, w „postmodernistycznym uniwersytecie, historyczny antagonizm między kadrami a administracją stał się bardziej złożony”²⁶.

Co to jednak miałyby oznaczać? Przede wszystkim Slaughter jest zdania, że nie sposób dłużej postrzegać dziedzin rynku i gospodarki, państwa, i społeczeństwa obywatelskiego jako jasno wyodrębnionych sfer, a przede wszystkim jako obszarów ściśle oddzielonych od uniwersytetu. W ramach naszych strategii badawczych, również kiedy idzie o badania antagonistycznego stosunku w ramach instytucji uniwersytetu:

²³ Należy jednak zauważyć, że w wielu współczesnych badaniach profesji akademickiej próbuje się (z powodzeniem) powiązać analitycznie wskaźniki wydajności z kooperacją, mierząc wpływ współpracy międzynarodowej i współautorstwa prac naukowych na ogólny poziom wydajności badawczej indywidualistów. Zob. M. Kwiek, *Umiejdzynarodowienie polskiej profesji akademickiej. Europejska perspektywa porównawcza*, przeł. K. Szadowski, w druku, 2014.

²⁴ S. Slaughter, *Problems...*, s. 393.

²⁵ Tamże, s. 394.

²⁶ Tamże.

„Musimy zacząć zadawać pytania umożliwiające dokładne mapowanie punktów, w których sektory uniwersytetu wcielają różne zewnętrzne obszary, badać rosnącą przepuszczalność granic, analizować węzły w ramach których korporacje i państwo otwierają wewnątrz uniwersytetu swoje przedsięwzięcia.”²⁷

Złożoność antagonizmu zachodzącego w sektorze szkolnictwa wyższego może zostać naświetlona przy pomocy kategorii kapitalizmu akademickiego, który jest jedną z kategorii problematyzujących te ściśle granice między sferami. Uniwersyteckie linie podziału wyznaczają obecnie napięcia zachodzące między tymi, zaangażowanymi w realizację przedsiębiorczych działań rynkowych czy rynkopodobnych, bez względu na to czy będą to osoby związane z kadrami czy przedstawicielami administracji, a tymi, których praca i wysiłki składają się na warunki możliwości uprawiania tych działań²⁸.

Jedną z takich ślepych plamek współczesnych badań nad szkolnictwem wyższym, wynikającą między innymi z usytuowania się badaczy, z ich nie-normatywnym, chłodnym podejściem do rozwiązywania problemów uznanych za „istotne” na gruncie danego, krajowego systemu szkolnictwa wyższego, po stronie beneficjentów kapitalizmu akademickiego, widać dokładnie w przypadku analiz przywództwa akademickiego (*academic leadership*). Uwaga skupiona jest przede wszystkim na przedstawicielach administracji wyższego szczebla np. rektorach, potężnych jednostkach, tworzących historię czy też rozwijających „organizacyjną sagę” danej instytucji²⁹. Według Slaughter powinniśmy jednak w kontekście analiz przywództwa akademickiego w znacznie większym zakresie uwzględnić, a przez to upodmiotowić, kadrami i studentów. Ponieważ, jak dotychczas, relatywnie mało uwagi poświęcało się zarówno kadrze akademickiej w ramach związków zawodowych, stowarzyszeń, lub jej aktywności na granicy sektorów prywatnego i

²⁷ Tamże, s. 392.

²⁸ Na związany z tym proces kooptacji jednego z totemów profesji akademickiej słusznie uwagę zwrócił niedawno Randy Martin pisząc, że „gdy badanie powiązane zostaje z produkcją wiedzy, w odróżnieniu od kształcenia jako mechanizmu dystrybucji już istniejącej wiedzy, tylko wiedza, która jest produktywna (...) będzie prowadzić do zatrudnialności na stałe (*tenure*)”, zob. R. Martin, *Under the New Management. Universities, Administrative Labor and the Professional Turn*, Temple Press University, Philadelphia 2012, s. 82.

²⁹ Zob. B. R. Clark, *The Organizational Saga in Higher Education w: tegoż, On Higher Education...*, s. 53-64.

publicznego. Niewiele pisano również na temat studentów, jako istotnych instytucjonalnych podmiotów o szerokim sprawstwie, zarówno w ramach ich aktywności w samorządach, związkach zawodowych czy ruchach społecznych. Jak pisze Slaughter:

Zamiast badania tych grup jako ‘przedmiotów’ administracyjnej manipulacji, powinniśmy badać kadre i studentów w ich poza-organizacyjnych zdolnościach (...) Te nie-hierarchiczne, w niebezpośredni sposób funkcjonalne, często subwersywne organizacje kadry i studentów muszą być badane w kategoriach ich zdolności do przywództwa oraz umiejętności wkładu w instytucjonalną zmianę i reformę³⁰.

Omówione w poniższej części tego tekstu stanowiska, chciałbym traktować właśnie jako przedstawicieli realizujących i jednocześnie przekraczających (w niektórych wypadkach, w sposób daleko idący) program badawczy dla badań nad szkolnictwem wyższym zakreślony przez Slaughter. W części drugiej zatem przejdę do analiz biorących za punkt wyjścia i oparcia perspektywy poznawczej stanowisko najślabszego ogniwa w łańcuchu siły roboczej pracującej na uniwersytecie – doktorantów i prekarnych pracowników, jak również podkreślając istotność doświadczeń pracowniczych studentów. W części trzeciej, czwartej i piątej przybliżę propozycje badaczy marksistowskich wywodzących się z tradycji post-operaistycznej, dla których uniwersytet jest jedną z instytucji szerokiej „fabryki społecznej”³¹, funkcjonalną instytucją dla rozwijającego się kapitalizmu kognitywnego, jak również uprzywilejowanym miejscem dla organizacji oporu i alternatywy dla kapitalistycznych stosunków społecznych i stosunków produkcji. W części szóstej zwięzłemu przedstawieniu poddam próby sformułowania alternatywy dla współczesnej postaci instytucji uniwersytetu. Dla uporządkowania problematyki poruszanej przez przedstawicieli krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym, w części siódmej posłużę się natomiast ramą, którą dla określania cech charakterystycznych i właściwości badań nad szkolnictwem głównego nurtu na przestrzeni lat, w licznych artykułach sformułował Ulrich Teichler³². Podobnie jak on prześledzę obszary zainteresowań szkolnictwem wyższym, stosowane metody, stosunek do dyscyplin i zaplecze dyscyplinarne, by ostatecznie

³⁰ S. Slaughter, *Problems in comparative higher education...*, s. 396.

³¹ Zob. M. Tronti, *Fabryka i społeczeństwo*, przeł. S. Królak, www.praktykateoretyczna.pl/tronti-fabryka-i-spoleczenstwo

³² U. Teichler, *Higher Education Research in Europe...*

wyodrębnić typy stanowisk, jak również ograniczenia i potencjał formułowanych przez nich projektów.

2. Wyklęty lud uniwersytetu – perspektywa najsłabszego ogniwa

Próbie przybliżenia nurtu krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym przeprowadzimy posługując się postaciami i problematyką podejmowaną przez konkretnych badaczy, zajmujących istotną pozycję w świeżo formującym się polu. Interesujący nas w tej części Marc Bousquet, zainfekowany dekonstrukcją absolwent Yale i wzięty copywriter, rozpoczął swój doktorat poświęcony dziewiętnastowiecznej amerykańskiej kulturze demokracji uczestniczącej na City University of New York. Nie spodziewał się wówczas, że jego losy na długo zwiążą się z kulturą pracowników akademickich o niedookreślonym statusie³³. Gdy po kilku latach pisał wstęp do pierwszego numeru czasopisma "Workplace. A Journal for Academic Labor", przekonywał, że polityczne zaangażowanie na uczelni buduje charakter w czasach, gdy znika możliwość prowadzenia kariery i pozostaje jedynie walka, a ponadto stanowi fundament wykonywania dobrej pracy akademickiej³⁴. Miał już wówczas za sobą długą działalność w „ruchu pięćdziesięciu kampusów”. Pierwsze próby uzwiązkowania doktorantów rozpoczęły się w Stanach Zjednoczonych na fali protestów studenckich i działań Ruchu Wolności Słowa pod koniec lat sześćdziesiątych³⁵. Dopiero

³³ Więcej na temat barwnego i aktywnego życia politycznego i akademickiego Bousqueta można przeczytać w długim, biograficznym wywiadzie: zob. M. Bousquet i J. Williams, *Higher Exploitation*, "The Minnesota Review", Durham 2009.

³⁴ M. Bousquet, *Institution as False Promise*, "Workplace. A Journal for Academic Labor" 1998, vol. 1, no. 1, s. 8. Czasopismo ukazuje się do dzisiaj, a wszystkie numery dostępne są online na stronie: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/workplace>. Podobne stanowiska zabierają inne postacie z tego pola. Wymienić należałoby tutaj choćby Carry'ego Nelsona czy Ellen Schrecker – długoletnich działaczy największej amerykańskiej organizacji związkowej sektora szkolnictwa wyższego, AAUP (zob. C. Nelson, *Manifesto of Tenured Radical*, New York University Press, New York 1997 czy przywoływaną już powyżej książkę Schrecker, *The Lost Soul of Higher Education*). Polityczne zaangażowanie, czy to przybierające postać działalności związkowej lub studenckiej czy ogólnej działalności politycznej jest istotną częścią tożsamości zawodowej badaczy i badaczek z tego pola.

³⁵ Pierwszym uniwersytetem, który uznał w 1969 roku związek doktorantów (Teaching Assistants' Association) w Stanach Zjednoczonych był Uniwersytet Wisconsin w Madison. R.A. Rhoads, G. Rhoades, *Graduate Employee Unionization as Symbol of and Challenge to the Corporatization of U.S. Research Universities*, "The Journal of Higher Education" 2005, vol. 76, no. 3, s. 243–275.

jednak w latach dziewięćdziesiątych zaobserwowano ożywienie w tej dziedzinie³⁶. Od tego czasu datują się pierwsze rzeczywiste zwycięstwa ruchu, to znaczy pierwsze porozumienia zbiorowe zawiązywane między uniwersytetami a organizacjami doktoranckimi czy uznanie pierwszych organizacji doktoranckich na uczelniach prywatnych. Część pracy badawczej przedstawicieli i przedstawicielek nurtu krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym przybiera publikacje dokumentujące tego rodzaju protesty czy procesy mobilizacji politycznej na kampusach, które choć często przybierają formę pamfletów i manifestów, to jednak niekiedy bywają publikowane w formie pełnoprawnych naukowych monografii, w ramach których głos zabierają również uczestnicy protestów³⁷.

Wydana w 2008 roku książka *How the University Works: Higher Education and the Low-Wage Nation*³⁸ ugruntowana jest właśnie w doświadczeniu związkowym i organizacyjnym Bousqueta. Wyraża perspektywę prekarnych pracowników uniwersyteckich. Jest to, z jednej strony, teoretyczna próba marksizującego ujęcia stosunków pracy na uniwersytecie, z drugiej zaś etnograficzny i kulturoznawczy opis tego, jak wygląda uniwersytecki system produkcji.

Według Bousqueta uniwersytecka prekarna siła robocza posiada uprzywilejowane spojrzenie na zasady funkcjonowania całości systemu pracy akademickiej³⁹. Przyjmuje on zatem, że to właśnie wiedza i perspektywa wykształcona w ruchu uzwiązkowienia doktorantów i zatrudnionej tymczasowo kadry uniwersyteckiej może stanowić punkt wyjścia do oporu przeciwko dominującej dziś świadomości menadżerskiej. Wedle jego klasyfikacji pierwsza fala procesu produkcji wiedzy o stosunkach produkcji na uniwersytecie amerykańskim miała miejsce między rokiem 1945 a latami siedemdziesiątymi. Na okres ten przypadła

³⁶ W ciągu dziesięciu lat liczba uzwiązkowionych doktorantów w USA zwiększyła się o 175%. Podczas gdy w roku 1990 było ich 14 060, w 1995 już 19 900, natomiast w 2001 roku ich liczba sięgnęła 38 750. S. Smallwood, *Success and new hurdles for T.A. unions*, "The Chronicle of Higher Education" 2001, A12.

³⁷ Najlepszymi przykładami byłyby tu z pewnością publikacje takie jak: *Warwick University Ltd: Industry, Management and the Universities*, red., E.P. Thompson, London 1970, opublikowany po serii protestów i okupacji studenckich na uniwersytecie Warwick; *Will teach for food*, red. C. Nelson, University of Minnesota Press, Minnesota 1997; publikacje po proteście doktorantów na Yale University czy *University Against Itself. The NYU Strike and the Future of the Academic Workplace*, red. M. Krause, M. Nolan, M. Palm, A. Ross, Temple University Press, Philadelphia 2008.

³⁸ M. Bousquet, *How the University Works: Higher Education and the Low-Wage Nation*, New York 2008.

³⁹ Tamże, s. 92.

największa aktywność ruchów kadry akademickiej i innych pracowników sektora publicznego, w tym przede wszystkim nauczycieli. Ich działania były związane z walką o stałe i pewne zatrudnienie [*tenure*], wolność akademicką oraz demokrację w miejscu pracy wykraczającą dalece poza zhierarchizowane stosunki rządów kolegialnych i profesjonalnych⁴⁰. Na początku lat siedemdziesiątych Komisja Carnegie do spraw szkolnictwa wyższego w jednym ze swoich raportów stwierdzała, że po fali protestów oraz procesów organizacyjnych dokonywanych przez studentów może nadejść fala oporu i organizacji pracowniczej na uniwersytetach pod wodzą silnie uzwiązkowionej kadry. To zaś mogło zagrozić tożsamości świeżo nabierających kształtu multiwersytetów⁴¹ zdecydowanie poważniej niż wyzwania rzucone programom nauczania przez Nową Lewicę pod koniec lat sześćdziesiątych⁴². Clark Kerr w 1972 roku rozważając konsekwencje rewolt studenckich, widział w uzwiązkowionej kadrze przede wszystkim blokadę postępu, największą „konserwatywną” siłę na uniwersytecie, z którą jak najszybciej należałoby się uporać⁴³. Mniej więcej w tym okresie w USA rozpoczęła się rewolucja menadżerska⁴⁴ w szkolnictwie wyższym, z omówieniem struktury i konsekwencji której Bousquet zмага się w całej swojej

⁴⁰ Biorąc jednakże pod uwagę prace jednego z istotniejszych przedstawicieli analizowanego nurtu, Christophera Newfielda, literaturoznawcy z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Saint Diego, jedynego spośród omawianych w niniejszym rozdziale badaczy identyfikujących się bezpośrednio z dziedziną krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym, bariera mentalna pośród administracji i kadry tego okresu, dotycząca rozdzielności sfer pracy akademickiej (i panującej tam wolności od jakichkolwiek interwencji ze strony administracji) oraz szerszych kwestii finansowych i politycznych (podlegających zasadzie nieinterwencji ze strony kadry) była na tyle potężna, że trudno sobie wyobrazić powodzenie tego typu działań na szeroka skalę. Zob. Ch. Newfield, *Ivy and Industry. Business and the Making of the American University 1880-1980*, Duke University Press, Durham 2003, s. 80-84.

⁴¹ C. Kerr, *The Idea of a Multiversity*, [w:] *The Uses of the University*, Cambridge MA-London 2001, s. 1-34.

⁴² Ciekawe omówienie zarówno osiągnięć ruchów uniwersyteckich w USA z lat sześćdziesiątych, jak również reakcyjnej odpowiedzi na nie czytelniczka znajdzie w dwóch kolejnych rozdziałach najnowszej książki Ellen Schrecker, profesorki Yeshiva University, silnie związanej z AUUP, zob. tejże, *The Lost Soul of Higher Education: Corporatization, the Assault on Academic Freedom, and the End of the American University*, New York-London 2010, s. 57-122.

⁴³ C. Kerr, *Reconsiderations after the Revolts of the 1960's*, [w:] *The Uses of the University*, s. 99. „Niewiele instytucji jest tak konserwatywnych, jak uniwersytet odnośnie swoich własnych spraw, jednocześnie ich członkowie są tak liberalni odnośnie spraw innych ludzi; czasami nawet najbardziej liberalny członek kadry akademickiej w jednym kontekście, jest najbardziej konserwatywny w drugim”.

⁴⁴ F.E. Rourke, G.E. Brooks, *The Managerial Revolution in Higher Education*, "Political Science Quarterly" 1967, vol. 82, no. 4, s. 155. Zob. również G. Keller, *Academic Strategy: the Management Revolution in American Higher Education*, New York 1983.

książce. Związane z nią teorie zarządzania, kładące nacisk na egzekwowanie i zwiększanie produktywności kadry, to według niego druga fala procesu tworzenia wiedzy o stosunkach pracy na amerykańskim uniwersytecie. Twierdzi, że była to w dużej mierze odpowiedź na rosnącą w siłę, politycznie zorganizowaną, radykalną kadrę akademicką i studentów.

2.1. Linie konfliktu

Aby uchwycić i opisać typ idealny świadomości menadżerskiej, Bousquet posługuje się m.in. przykładem administracyjnego panelu kontrolnego⁴⁵ z *Virtual U*, gry stworzonej na zamówienie Sloan Foundation. Tylko z pozoru jest to kulturoznawczy obszar dociekań i metoda badań. Gra została zaprojektowana pod merytorycznym kierownictwem Williama Massy'ego⁴⁶, podręczniki do jej obsługi zajmowały grube tomy i w swoim czasie stosowana była w procesie kształcenia kadry administracyjnej amerykańskich uniwersytetów. Bousquet podkreśla, że ucieleśniony w tej grze model świadomości zakłada, że pracownicy akademicy są jedynie uciążliwymi zmiennymi na pulpicie kontrolnym, naprzykrzającymi się kadrze kierowniczej tym bardziej, im bezpieczniejsze posiadają miejsca pracy. Choć można rozgrywać różne scenariusze w różnych instytucjach, to jednak w grze dostępna jest tylko jedna perspektywa, spojrzenie władzy. Tylko z perspektywy kierownictwa można objąć całą instytucję, służy do tego wyłącznie jeden wskaźnik – przepływy finansowe – wykaz zysków i strat. Kadra jest tylko zmienną, uwzględnianą realnie o tyle, o ile stwarza problemy. Na szczęście rektor w tym idealnym świecie ma możliwość bardzo łatwego zwalniania tymczasowych pracowników, a dodatkowo jedną z jego prerogatyw jest możliwość dostosowywania poziomów zatrudnienia stałego/czasowego. Bousquet wskazuje na sprzeczności takiego podejścia, przyglądając się jednemu możliwemu sposobowi rozwiązania scenariusza dotyczącego poprawy warunków kształcenia. Można go zrealizować wyłącznie poprzez zatrudnienie tymczasowej kadry, młodych pracowników czy

⁴⁵ M. Bousquet, *Administracyjny panel kontrolny. Tablica rozdzielcza zarządzania: Virtual U Williama Massy'ego*, tłum. A. Wojczyńska, [w:] *Edu-factory: Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, red. J. Sowa, K. Szadkowski, Kraków 2011, s. 80–93.

⁴⁶ W.F. Massy, *Virtual U*, 1999, <http://www.educause.edu/conference/e99/proceedings.html>. William Massy jest badaczem, który w przenikliwy sposób sformułował bardzo popularne ujęcia produktywności kadry akademickiej, które wywarły duży wpływ w dyskusjach dotyczących przekształceń uniwersytetów amerykańskich w latach dziewięćdziesiątych. Zob. m.in. W.F. Massy, A. Wilger, *Improving productivity: what faculty think about it – and its effect on quality*, "Change" 27(4)/1995, s. 10-20.

doktorantów. Chodzi o zmniejszenie kosztów. W ramach takiej menadżerskiej teorii działania decyzje kadry kierowniczej są czynnikami sprawczymi historii danej instytucji. Uzupełnia ją menedżerska teoria wartości, głosząca, że to działania decydentów są odpowiedzialne za akumulację prywatnych i publicznych dóbr na uniwersytecie.

Bousquet stwierdza, że uniwersytet znajdujący się pod dominacją menedżerską jest „maszyną akumulacji”⁴⁷. Nawet jeśli nie przekazuje zysków w formie dywidendy udziałowcom – to rozdystrybuuje je w nierówny sposób w obrębie administracji i wpływowej kadry. Jest to, jak każdy taki proces w warunkach kapitalizmu, akumulacja bez końca. Jak zaznaczają Stefano Harney i Fred Moten, profesor zarządzania i profesor literaturoznawstwa, nawet zwiększona efektywność pracy akademickiej w kategoriach ekonomicznych wcale nie zmniejsza, ani nie spowalnia zabiegów kierownictwa mających na celu uzyskiwanie większej ilości wartości dodatkowej⁴⁸. Z kogo zatem wyciska się wartość dodatkową na uniwersytecie?

2.2. Kto pracuje na uniwersytecie?

Bousquet często posługuje się hasłem uzwiązkowionych doktorantów: „Uniwersytet działa, ponieważ pracujemy” [*„University Works Because We Do!”*], rozbrzmiewającym w latach dziewięćdziesiątych na wielu amerykańskich kampusach⁴⁹, uznając je za esencję świadomości uczestników kolejnej już, trzeciej fali tworzenia wiedzy o uniwersyteckim systemie produkcji. Rozpoznanie produkcyjnego charakteru swoich działań jest pierwszym krokiem do uzyskania politycznego rozpoznania własnego położenia pozwalającego na podjęcie kroków mających na celu regulację warunków ich wykonywania. Tak było w przypadku feministycznych walk o płacę za pracę domową⁵⁰, tak jest w przypadku

⁴⁷ M. Bousquet, *How the University Works...*, s. 7.

⁴⁸ S. Harney, F. Moten, *Doing Academic Work*, [w:] *Chalk Lines: the Politics of Work in the Managed University*, red. R. Martin, Durham-London 1998, s. 165.

⁴⁹ M. Dixon, D. Tope, N. Van Dyke, “*The University Works Because We Do*”: on the *Determinants of Campus Labor Organizing in the 1990s*, "Sociological Perspectives" 2008, vol. 51, no. 2, s. 375–396.

⁵⁰ Chociaż tego rodzaju punkt skupienia Sheila Slaughter nazwałaby uwzględnieniem “postmodernistycznego charakteru produkcji”, zob. S. Slaughter, *Problems in comparative higher education...* s. 402, to nawiązał bym raczej do teorii produktywnego charakteru pracy biopolitycznej Antonio Negriego i Michaela Hardta, definiowanej następująco: „Jest to praca, której wytworami są afekty, relacje społeczne, wiedza, obrazy, informacja, kody, formy życia i podmiotowości (s. 232, 383), która jest "w coraz większym stopniu

nieopłacanego lub niskopłatnego kształcenia wykonywanego przez doktorantów. Stwierdzenie „My pracujemy!” negujące ideologię „terminowania”, „studiowania”, staje się punktem wyjścia do negocjowania zarówno swojego statusu prawnego i praw, jak i samych warunków wykonywania pracy⁵¹. Jednak by dotrzeć do tej konstatacji, wprawdzie należałoby zadać kilka konkretnych pytań, a mianowicie: kto i w jakich warunkach swoją pracą wprawia w ruch instytucje szkolnictwa wyższego? W jakie stosunki pracy uwikłany jest uniwersytet? Jakie hierarchie zatrudnienia na nim występują? Z czyjej perspektywy definiowane jest to, co jest pracą, a co nie-pracą na uniwersytecie? Do narzucania jakiego rodzaju stosunków na rynku pracy wykorzystywane jest szkolnictwo wyższe? Wszystkie te pytania interesują Bousqueta w równym stopniu, składają się bowiem na tytułowe pytanie jego książki o to, „jak działa/pracuje uniwersytet?”.

Moten i Harney twierdzą, że należałoby przejść od tożsamościowego pytania o to, kto jest pracownikiem akademickim do zapytywania o to, co to znaczy pracować w sposób akademicki⁵². Pozwala to bowiem otworzyć rozważania nad pracą akademicką na wkład, jaki wnoszą w nią studenci czy doktoranci. Jest to również przydatna perspektywa, jeśli chcielibyśmy zająć się budowaniem wspólnego frontu pracowników akademickich niższego szczebla i studentów, a tego rodzaju zmartwienia są istotnym punktem odniesienia dla badaczy i badaczek krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym. Kładzie ona nacisk na to, że można połączyć się w walce o godne warunki wszystkich „pracujących” na uniwersytecie i poza nim. Podobnie zresztą sądzi Harry Cleaver, amerykański marksista, dla którego sfera edukacji wyższej jest istotnym punktem odniesienia, który, w być może trochę bardziej zdecydowany sposób, postrzega proces edukacji jako narzucanie pracy studentom, przystosowywanie do przyszłej pracy najemnej poza uczelnią, dyscyplinowanie i ocenianie mające na celu przyzwyczajenie do przyszłych hierarchii w pozaakademickim miejscu

autonomiczna wobec kapitalistycznej kontroli, odkąd jej schemat kooperacji nie jest dłużej zapewniany z zewnątrz przez kapitał" (s. 382). Wartość wytwarzana przez pracę biopolityczna jest "niemierzalna lub raczej stale przekracza miary jakichkolwiek schematów pomiaru" (s. 383). Jej "produktywność (...) wymaga autonomii" (s. 404). Jest twórcza, a "twórczość ta jest wyrazem dobra wspólnego" (s. 431). W coraz większym stopniu przybiera cechy działania bezpośrednio politycznego (s. 473). Zob. A. Negri, M. Hardt, *Rzeczpospolita. Poza własność prywatną i dobro publiczne*, przeł. Praktyka Teoretyczna, Kraków 2012

⁵¹ M. Bousquet, *How the University Works...*, s. 50.

⁵² S. Harney, F. Moten, *Doing Academic Work*, s. 158.

pracy⁵³. Mogłoby się wydawać, że mamy tu do czynienia z zafiksowaniem na pracy i produkcji. Spychane na margines są rozważania na temat samej treści i procesu kształcenia czy badania, warunków produkcji, akumulacji i dystrybucji wiedzy. Perspektywa przyjmowana przez Bosuqueta i innych marksistów badających uniwersytet nie jest po prostu kolejnym spłaszczającym, ekonomistycznym podejściem do zagadnień nauki i edukacji. Próbuje raczej odpowiedzieć na przesunięcie zainteresowań i akcentów w działalności samego uniwersytetu.

2.3. Studenci są już pracownikami

Zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Europie uniwersytety w coraz większym stopniu zachęcane są do wchodzenia w partnerstwa ze swoim otoczeniem biznesowym i społecznym. Tego typu działania określa się często mianem „trzeciej misji” uniwersytetu⁵⁴. Uniwersytety przymuszane są również różnego rodzaju strategiami ustawodawczymi do wychodzenia naprzeciw potrzebom pracodawców. Bousquet, inaczej niż Harney i Moten czy Cleaver, dość dosłownie rozumie to, że bycie studentem oznacza zawsze już pewien sposób bycia pracownikiem⁵⁵. *How the University Works*⁵⁶ zawiera doskonałe studium przypadku tego, o jaki typ pracy i partnerstwa z otoczeniem społeczno-gospodarczym mogłoby tutaj chodzić. Opisywana tam współpraca zawiązana między kurierską firmą UPS, miastem Louisville a University of Louisville o nazwie Metropolitan College nie zajmowała się w żadnym wypadku procesem wykwalifikowanego kształcenia. Jej jedyną funkcją było wabienie studentów do podpisywania umów na tanią, elastyczną pracę w UPS, w zamian za obniżkę czesnego w partnerskich instytucjach szkolnictwa wyższego. Z punktu widzenia stron zawiązujących partnerstwo wszyscy byli zwycięzcami: miasto obniżało wskaźniki bezrobocia wśród młodych, jednocześnie podnosząc poziom skolaryzacji na poziomie wyższym; uniwersytet otrzymywał stały dopływ klientów regularnie płacących czesne; natomiast UPS było w stanie zapewnić sobie komplet pracowników na najmniej korzystnych

⁵³ H. Cleaver, *Praca w szkole i walka przeciwko pracy w szkole*, „Przegląd Anarchistyczny” 2012, nr 13.

⁵⁴ Zob. P. Laredo, *Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities?*, "Higher Education Policy" 2007, vol. 20, no. 4, s. 441–456. K. Szadkowski, *University's Third Mission as a Challenge to Marxist Theory*, „Człowiek i Społeczeństwo”, Tom XXXV, s. 203-218.

⁵⁵ M. Bousquet, *How the University Works...*, s. 46.

⁵⁶ Tamże, s. 125–156.

zmianach. Pomysł partnerstwa zrodził się w UPS jako strategia w odpowiedzi na strajki i niesubordynację pracowników tymczasowych. W 2003 roku studenci różnego typu stanowili ponad połowę spośród 130 000 pracowników tymczasowych w UPS – najczęściej byli lokowani na najmniej korzystnych zmianach. Największe obniżki czesnego obiecywane były studentom, którzy zgodzili się na najgorsze warunki (nocne zmiany po północy w każdym dniu tygodnia szkoły). Wszystkie korzyści dla studentów rekrutowanych przez Metropolitan College uzależnione były od tego, czy pojawią się każdej nocy roku szkolnego i będą wykonywać fizycznie wyczerpującą pracę tak długo, jak będą potrzebni. Studentów trzymało się na tych nocnych zmianach przez 3-4 godziny, płacąc po 8,5-9,5\$ za godzinę – co przy konieczności pojawienia się na 5 nocach w tygodniu daje około 100-120\$ na tydzień. Większość studentów, by się utrzymać, musiała w konsekwencji posiadać dodatkową pracę. Oczywiście cała ta sytuacja wpływała negatywnie na ich wyniki w nauce. Studenci zakontraktowani w Metropolitan College raczej nie utrzymywali się długo na uczelni. Jak podaje Bousquet, w trakcie wieloletniego trwania programu, tylko w ramach partnerstwa z University Louisville, spośród 10 000 studentów jedynie 300 osób otrzymało dyplomy. Z tym niskim poziomem powodzenia wiązała się utrata zniżek w razie ponownego podjęcia studiów, jak również dotychczasowych wpłat czesnego dokonanych przez studentów.

Choć mocno zakorzeniony w amerykańskiej rzeczywistości powszechnego czesnego, przykład Bousqueta pozwala dotknąć szerszego fenomenu, na którym koncentruje się duża część uwagi krytycznych badaczy szkolnictwa wyższego. Okres studiów dla wielu studentów coraz częściej staje się okresem wyteźonej pracy – niestety w coraz większym stopniu odbywającej się poza murami uczelni czy biblioteki. Studenci, zwłaszcza w systemach zdominowanych przez skoncentrowane na płatnym kształceniu instytucje szkolnictwa wyższego, stają się często tanią siłą roboczą⁵⁷ już w trakcie studiów, a nie siłą roboczą w procesie kształcenia. W półperyferyjnych gospodarkach, takich jak Polska, niezdolnych do absorpcji wysoce wykształconych pracowników, to sektor usług i elastyczna tania praca w ich ramach, a nie innowacyjne przemysły kreatywne mówią prawdę o całej „gospodarce opartej na wiedzy”.

⁵⁷ Tamże, s. 156.

Kto jednak ponosi koszty tych niskich płac? Odpowiedź, którą sugeruje Bosuquet tylko z pozoru wydaje się uproszczona: wszyscy tylko nie pracodawcy. System taniej i elastycznej pracy studentów może istnieć, gdy subsydiuje go państwo/miasto/samorząd z publicznych pieniędzy, oraz gdy równolegle wspiera się na sieciach afektywnych samych studentów – gdy wspierają ich rodziny i grono przyjaciół. Wytwarza on obszerną sieć zależności – firmy zatrudniające studentów, w omawianym wypadku UPS, mogą utrzymywać ceny swoich usług na odpowiednio niskim poziomie przy zagwarantowaniu sobie stabilnych zysków, tym samym przyzwyczajając do niskich kosztów swoich usług rzesze odbiorców. Pracujący studenci i przyzwyczajeni do prekarności absolwenci humanistycznych kierunków stanowią element podstawy, na której wspierają się oparte na hiperwyzysku gospodarki usługowe.

Przywoływani przez Bousqueta kierownicy UPS mówili otwarcie, że niemożliwe byłoby rozszerzanie firmy i hubów transportowych bez publicznego wsparcia i taniej pracy studentów. W Polsce pracodawcy studentów do 26 roku życia zatrudnionych na umowach-zleceniach zwolnieni są z obowiązku odprowadzania składki na ubezpieczenia społeczne (ZUS). Polski system szkolnictwa wyższego odgrywa tym samym istotną i strukturalną rolę w przystosowywaniu studentów do prekarności, umożliwia ich tańsze zatrudnianie na gorszych warunkach. Wikła się w mechanizm pozwalający na obniżanie kosztów siły roboczej, nie przynosząc ostatecznie żadnych korzyści samym studentom, dostarczając jedynie złudzenie „praktyki zawodowej”⁵⁸.

2.4. Produkty uboczne systemu

Teoretyczki takie, jak chociażby Saskia Sassen, od lat piszące o zmieniających się geografiach centralności i marginalności⁵⁹ twierdzą, że kapitał w ramach nowej gospodarki

⁵⁸ Jest to często podejmowany temat na gruncie krytycznych rozważań nad szkolnictwem wyższym. Powracał szczególnie często w ostatnich latach we Włoszech, w trakcie masowych protestów studenckich nazywanych *onda anomala*. Zob. G. Calella, *The Factory of Precarious Workers w: Springtime. The New Student Rebellions*, red. C. Solomon, T. Palmieri, Verso, London 2011, s. 89-103. oraz C. Berardi, A. Ghelfi, *We Won't Pay for Your Crisis, We Will Create Institutions of the Common!*, "Edu-factory journal" 0/2010, s. 108-118.

⁵⁹ S. Sassen, *Globalizacja: Eseje o nowej mobilności ludzi i pieniędzy*, tłum. J. Tagnerowicz, Kraków 2007.

przenosi produkcję nie tylko tam, gdzie praca jest najtańsza, ale tam, gdzie najłatwiej ją kontrolować, tam gdzie robotnicy są możliwie niezorganizowani i bezsilni⁶⁰. Tworzone są obszary marginalności w kapitalistycznym centrum. W ten sposób nawet w ramach wysoce rozwiniętych gospodarek istnieją zasoby siły roboczej łatwo dającej się dyscyplinować, funkcjonującej w ramach nieformalnych stosunków zatrudnienia. Bousquet podejmuje ten argument i wskazuje, że również wewnątrz najbardziej rozwiniętych systemów szkolnictwa wyższego funkcjonują i ze strukturalnych powodów muszą funkcjonować dla podtrzymywania efektywności systemu, nieformalne obszary pracy akademickiej; sfery, w których działają pracownicy o nieokreślonym statusie: doktoranci, pracownicy akademicki zatrudnieni na umowy-zlecenia, badacze na post-docach itp., to znaczy tacy, których w danej instytucji łatwo zaprząć do pracy, łatwo ich zwolnić i usunąć, a im samym stosunkowo trudno się zorganizować i uzyskiwać należne prawa.

Doktoranci przez jakiś czas wykonują pracę akademicką na rzecz uniwersytetów, w których piszą swoje doktoraty. W Stanach Zjednoczonych ten okres trwa zdecydowanie dłużej, około 7-8 lat, niż w Polsce czy przeciętnie w Europie, gdzie średnio trwa około 4 lat. Bousquet uważa, że w momencie kiedy kończą swoją pracę nad doktoratem, stają się „odpadami systemu edukacji doktoranckiej”⁶¹. W wielu dziedzinach, szczególnie humanistycznych – koniec studiów doktoranckich oznacza dla nich koniec kariery akademickiej⁶². Według niego większość instytucji w USA, w ramach których działają programy doktoranckie, przyjmuje studentów, aby odpowiadać na konkretne

⁶⁰ Tejże, *The Mobility of Labor and Capital: a Study in International Investment and Labor Flow*, Cambridge 1990, s. 39.

⁶¹ M. Bousquet, *The Waste Product of Graduate Education: Toward a Dictatorship of the Flexible*, "Social Text" 2002, vol. 20, no. 1, s. 81–104.

⁶² Jednakże należy zwrócić uwagę (czego skoncentrowany na Stanach Zjednoczonych Bousquet nie czyni), że istnieją systemy szkolnictwa wyższego o różnej dynamice. W niektórych (jak w Portugalii) znaczna część wypromowanych doktorów zatrudniana jest na akademii (76,4%), w innych, szczególnie takich jak Niemcy, produkcja ludzi z tytułem doktora odbywa się przede wszystkim na potrzeby rynku pracy, a nie akademii (również w sektorze nauk humanistycznych i społecznych) i choć wskaźnik absolwentów uczelni wyższych, którzy podejmują się studiów na poziomie doktoranckim i je kończą z powodzeniem jest względnie wysoki (15,4% całej populacji), to wskaźnik zatrudnienia wypromowanych doktorów na uczelniach jest stosunkowo niski (10%). Zob. A. Mertens, H. Robken, *Does a doctoral degree pay off? An empirical analysis of rates of return of German doctorate holders*, "Higher Education" 66/2013, s. 217-231.

zapotrzebowanie na pracę, np. dydaktyczną⁶³. Jest ich zawsze „w sam raz”, aby zaspokoić „na czas” zapotrzebowanie na pracę danych instytucji⁶⁴.

Polskie uczelnie przez dwadzieścia lat po transformacji zachęcane były do podejmowania działań przedsiębiorczych w ramach usług dydaktycznych, konkurując tym samym o studentów i wpływy z czesnego z wyłaniającym się w tym okresie sektorem prywatnym. Na wielu uczelniach rozwinęły się odpłatne studia zaoczne (wpierw określane mianem wieczorowych), a wpływy z dydaktyki zaczęły stanowić istotny element budżetów polskich publicznych uczelni wyższych⁶⁵. Tania (czasami bezpłatna) i niepewna siła robocza doktorantów była zmuszona wykonywać na rzecz uniwersytetu do 90 godzin „praktyk” dydaktycznych. Często pracując za najniższe stawki w czasie weekendów ze studentami zaocznymi. Stanowiła i nadal stanowi⁶⁶ element krajobrazu na polskich uczelniach publicznych i pozwalała uczynić proceder odpłatnego kształcenia bardziej zyskowym. Niestety skala i zakres tego zjawiska jest czymś, co ciągle pozostaje w Polsce do zbadania.

Studenci i doktoranci w takim ujęciu to zatem ktoś, kto może zostać zaprzęgnięty do pracy, ale najczęściej nie posiada należnych praw. Doktorantów można postrzegać właśnie przez pryzmat kategorii „nie-pracowników”. Zrozumienie, że doktoranci „pracują”, prowadzi Bousqueta do wysunięcia kilku twierdzeń⁶⁷. Przede wszystkim uważa, że nie „nadprodukuje doktoratów”, produkujemy za mało stanowisk przyszłej pracy dla świeżo obronionych doktorów. Jest to dość istotne przesunięcie perspektywy i można je zastosować również do analizy sytuacji studentów na rynku pracy. Tajemnicą poliszynela wydaje się to, że polski rynek pracy nie generuje zapotrzebowania na wysoko wyspecjalizowanych

⁶³ M. Bousquet, *How the University Works...*, s. 20.

⁶⁴ Tamże, s. 188.

⁶⁵ Dla uczelni publicznych w 2008 roku wskaźnik przychodów z opłat z czesnego wynosił ok. 22% sumy wszystkich przychodów – jak na kraj, w którym nie wprowadzono do tej pory powszechnego czesnego w sektorze publicznym to bardzo wysoki wynik. Zob. B. Jongbloed, H. de Boer, *Higher Education Funding Reforms in Europe and the 2006 Modernisation Agenda*, [w:] *The Modernisation of European Universities: Cross-National Academic Perspectives*, red. M. Kwiek, A. Kurkiewicz, Peter Lang, Frankfurt am Main 2012, s. 134.

⁶⁶ Choć wraz z procesem kurczenia się systemu spowodowanego demograficznym kataklizmem zjawisko to tymczasowo przechodzi od historii. Zob. M. Kwiek, *From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland*, „Comparative Education Review” 57(1)/2013, s. 553-574.

⁶⁷ M. Bousquet, *How the University Works...*, s. 41–44.

pracowników; najczęściej poszukiwanymi pracownikami są ludzie o niskich kwalifikacjach⁶⁸. Pojęcie nadprodukcji odnosi się do kwestii zysków, a nie ludzkich potrzeb⁶⁹; kapitalizm, również ten akademicki, „nadprodukuje” w momencie kiedy coś przynosi za małe zyski. Ponadto, jak twierdzi Bousquet, umożliwione przez zatrudnienie taniej i niepewnej siły roboczej tanie kształcenie – podstawa umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce – nie jest przestępstwem pozbawionym ofiar. Dlaczego ci, którzy w USA płacą nieraz 50 000\$ za rok studiów, mają się kształcić pod okiem ludzi posiadających często mniej niż roczne doświadczenie pedagogiczne? Dodatkowo niskie koszty i dezorganizacja elastycznych pracowników wspierają przyspieszenie⁷⁰ i wzmacniają wysysk w całym systemie pracy akademickiej – w końcu jeśli pracownicy na stałych posadach nie będą dostosowywać się do rosnących wymagań, chętnie zastąpią ich aktualni doktoranci czy pracownicy tymczasowi.

Problemy z analizą Bousqueta wykraczają z pewnością daleko poza jej mocno osadzony w kontekście amerykańskim charakter. Pomija on, podobnie jak wielu przedstawicieli krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym, badawczy wymiar działalności uniwersytetów i ich pracowników. Nie przejmuje się również szczególnie stosunkami własności w instytucjach szkolnictwa wyższego, nie interesuje go przemoc mechanizmów patentowych, ani spółki odpryskowe wyprowadzające zyski z finansowanych publicznie badań poza uniwersytet⁷¹, czy też wielki przemysł wydawnictw akademickich⁷². W *How the University Works* pokutuje również wielokrotnie w szeregach krytycznych autorów i autorek piszących o uniwersytecie⁷³ zawężenie perspektywy wyłącznie do nauk humanistycznych i

⁶⁸ Wystarczy przyjrzeć się publikowanym corocznie przez GUS wykazom zawodów deficytowych i nadwyżkowych.

⁶⁹ To przeciwstawienie ludzkich potrzeb procesowi pomnażania wartości jest wyróżnikiem szerokiego nurtu nie-ortodoksyjnego marksizmu, do którego zaliczyć można byłoby w pewnej mierze Bousqueta. Książką, w której w najpełniejszy sposób została wyłożona ta perspektywa jest M. A. Lebowitz, *Beyond Capital. Political Economy of the Working Class*, London 2003.

⁷⁰ Tamże, s. 42.

⁷¹ Tego rodzaju analizę, w dodatku w kontekście wyłaniania się biotechnologii na uniwersytecie amerykańskim podejmuje Elisabeth Pop Berman, zob. tejże, *Creating the Market University...*

⁷² I. Priore, *The Political Economy of Academic Publishing*, „Historical Materialism” 17/2009, s. 31-60.

⁷³ Zob. A. W. Nowak, *Demokratyzowanie czy neoludyzm – reforma uniwersytetu wobec wyzwania technonauki*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, 1(7)/2013, s. 169-193.

społecznych⁷⁴. Bousquet otwarcie przyznaje, że skupia się jedynie na pracy na wydziałach humanistycznych czy społecznych – generalnie tych zorientowanych na odpłatne kształcenie. Wartością książki Bousqueta jest natomiast zerwanie z konserwatywnym poglądem wielu krytyków „korporatyzacji” uniwersytetu głoszącym, że utowarowienie edukacji, komercjalizacja badań i wypracowanie zachowań biznesowych przez uniwersytety zostało narzucone z zewnątrz⁷⁵. Proces utowarowienia edukacji oznacza dla Bousqueta przede wszystkim podnoszenie poziomu wyzysku żywej pracy⁷⁶, towarzyszy mu natomiast wyodrębnianie się często przeciwstawnych sobie klas pracowników: administracji, „szefów na stałych posadach oraz rozporządzalnych nauczycieli”⁷⁷.

3. Perspektywa kryzysu

Gigi Roggero, włoski badacz marksistowski i aktywista związany z kolektywami Uninomade i Edu-factory⁷⁸, z wykształcenia socjolog⁷⁹ w swojej istotnej dla całego nurtu książce, postawił przed sobą ambitne cele praktyczne i teoretyczne. Przedmiotem jego

⁷⁴ W podobny sposób robią inni przedstawiciele tego nurtu, jak np. przywoływani w tym rozdziale Christopher Newfield, Randy Martin czy Toby Miller, tego ostatniego zob. *Blow up the Humanities*, Temple University Press, Philadelphia 2013.

⁷⁵ Czy to przez państwo, czy przez biznes – przykładem takiej krytyki jest choćby L.C. Soley, *Leasing the Ivory Tower: the Corporate Takeover of Academia*, Boston 1995. Bousquet, podobnie jak Sheila Slaughter, Garry Rhoades czy Larry Leslie, twierdzi, że tego typu zmiany nie byłyby nigdy możliwe bez aktywnego udziału kadry akademickiej i wypracowania specyficznej kultury przedsiębiorczości na uniwersytetach. Zob. np. G. Rhoades, S. Slaughter, *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*, Baltimore 2004.

⁷⁶ M. Bousquet, *How the University Works...*, s. 85.

⁷⁷ *Tenured Bosses and Disposable Teachers: Writing Instruction in the Managed University*, red. M. Bousquet, T. Scott, L. Parascondola, Carbondale 2004.

⁷⁸ Pomysły Roggero wypracowywane były przede wszystkim w ramach zbiorowej praktyki badawczej kolektywu Uninomade, z czego otwarcie zdaje on sprawę na pierwszych kartach swojej książki. Szereg współdzielonych założeń czy diagnoz możemy znaleźć u najbardziej rozpoznawalnych przedstawicieli tego kręgu, takich jak Christian Marazzi, Andrea Fumagalli, Cristina Morini, Matteo Pasquinelli czy Sandro Mezzadra. Wydaje się, że jak do tej pory współdzielona przez ten, by użyć sformułowania Roggero, „ruch myśli” rama teoretyczna została opracowana w najbardziej systematyczny sposób w *Rzeczy-pospolitej* Hardta i Negriego.

⁷⁹ Był jednym z ostatnich wychowanków Romano Alquatiego, jednego z czołowych twórców *operaismo*, teoretyka metody współbadań (*conricerca*) i jednego z pierwszych marksistów, którzy na poważnie podeszli do instytucji uniwersytetu i jej produkcyjnego charakteru. Zob. R. Alquatti, N. Negri, A. Sormano, *Universita di cete medio e proletariato intellettuale*, Stampatori, Turin 1978.

zainteresowania są, z jednej strony, zachodzące w ostatnich latach transformacje na uniwersytetach krajów kapitalistycznego centrum, z drugiej zaś wyznaczające ich rytm przekształcenia kapitalistycznych gospodarek, uważa bowiem, że nie sposób zrozumieć transformacji uniwersytetu, jeżeli nie powiąże się ich przede wszystkim z szerszymi przemianami procesów pracy i produkcji⁸⁰. Wobec tego oś wywodu Roggero stanowi analiza trzech przeplatających się ze sobą w zagadnień: 1) transformacji uniwersytetu i warunków wytwarzania wiedzy w perspektywie przekształceń, jakim poddawany jest globalny kapitał; 2) nowej definicji żywej pracy – tytułowego pojęcia „żywej wiedzy”; 3) produkcji dobra wspólnego w ramach napięć zachodzących między kapitalistycznym przechwyceniem a autonomicznymi instytucjami⁸¹.

Prowadzone od 2003 roku badanie transformacji uniwersytetu, na którym opiera się książka, objęło siedemdziesiąt wywiadów ze studentami, naukowcami i dydaktykami zatrudnionymi na niepewnych warunkach, oraz profesorami zajmującymi się badaniami nad szkolnictwem wyższym⁸². Zbieranie materiałów przez Roggero rozpoczęło się, gdy trend korporatyzacji uniwersytetu i prekaryzacji pracy akademickiej był dostrzegany i opisywany, choć dotyczyło to przede wszystkim systemu szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych. Stąd też przedmiotem empirycznych dociekań Roggero jest z jednej strony włoski system szkolnictwa wyższego (zreformowany przez Berlinguera i Ortensio Zecchino) z drugiej zaś mitologizowany system amerykański.

Jak pisze Roggero, badania przeprowadzone i podsumowane w *The Production of Living Knowledge* wpisują się w długą tradycję nurtu *operaismo*. Posługując się kategoryzacją Petera Hudisa, moglibyśmy nazwać *operaismo* subiektywistycznym odczytaniem Marksa, podkreślającym przede wszystkim podmiotowe formy oporu, które rodzą się w opozycji do logiki kapitału. W takim ujęciu *operaismo* jest nurtem, na gruncie którego zamiast postrzegać pracę i kapitał jako byty połączone ze sobą jedynie zewnątrznie, twierdzi się, że rozwój kapitału odbywa się na skutek ciągłego odpowiadania na żądania walk

⁸⁰ G. Roggero, *The Production of Living Knowledge: the Crisis of the University and the Transformation of Labor in Europe and North America*, tłum. E. Brophy, Philadelphia 2011, s. 3.

⁸¹ Tamże, s. 10-11.

⁸² Wśród nich m.in Philip G. Altbach.

prowadzonych przez klasę robotniczą⁸³. Zamiast postrzegać kapitał jako samookreślający się ruch, który usuwa przeszkody stojące na drodze jego własnej ekspansji, jak czynią to omawiani przez Hudisa obiektywiści, twierdzi się tutaj, że jest on antagonistyczną formą nieustannie rozdartą między chęcią zwiększania wartości dodatkowej a walką przeciwko samemu procesowi wytwarzania wartości. Takie odczytanie Marksa należałoby traktować raczej w kategoriach politycznych, niż ekonomicznych⁸⁴.

Ważną ramę analityczną *The Production of Living Knowledge* stanowią także teorie kapitalizmu kognitywnego⁸⁵. Jest to nowy sposób akumulacji, któremu impuls do powstania i rozwoju dały masowe wystąpienia studentów i robotników z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych dwudziestego wieku, połączone z ogólnym rozwojem klasy robotniczej na Zachodzie, jak i podnoszoną przez nią krytyką metod naukowego zarządzania pracą. Duży wkład w jego rozwój miała również ekspansja zabezpieczeń socjalnych i usług zbiorowych oraz ukonstytuowanie się tego, co Vercellone nazywa rozproszoną intelektualnością, będące konsekwencją demokratyzacji kształcenia (umasowienie szkolnictwa wyższego⁸⁶) oraz podniesienia ogólnego standardu edukacji⁸⁷.

⁸³ Istotę tego podejścia najlepiej wyraża sformułowany przez Mario Trontiego zarys projektu badania nowej marksistowskiej praktyki partii klasy robotniczej opublikowany w „Quaderni Rossi” w tekście *Lenin w Anglii*: „My również pracowaliśmy z pojęciem, które na piedestale stawia rozwój kapitału, a robotników na drugim miejscu. To błąd. Teraz musimy postawić problem na głowie, odwrócić bieguny i zacząć ponownie od początku: początkiem jest zawsze walka klasowa klasy robotniczej.” – M. Tronti, *Operai e capitale*, Roma 2006, s. 87.

⁸⁴ P. Hudis, *Marx's Concept of the Alternative to Capitalism*, Lieden 2012, s. 25-26.

⁸⁵ Carlo Vercellone określa kapitalizm kognitywny przy użyciu zwięzłej definicji, jako: „system akumulacji, w którym produktywna wartość profesjonalnej i naukowej pracy nabiera dominującego charakteru, a kluczową kwestią w pomnażaniu wartości kapitału jest kontrola i przekształcanie wiedzy w fikcyjne dobra” – C. Vercellone, *Kapitalizm kognitywny a modele regulacji relacji płac: czego nauczył nas francuski ruch przeciwko umowom o pierwszą pracę (anty-CPE)*, tłum. M. Ratajczak, [w:] *Edu-factory: samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, red. J. Sowa, K. Szadkowski, Kraków 2011, s. 167.

⁸⁶ Martin Trow już w latach siedemdziesiątych opisał i skategoryzował ten proces w raporcie napisanym dla OECD: tegoż, *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, [w:] tegoż, *Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal*, red. M. Burrage, Baltimore 2010, s. 86-142.

⁸⁷ C. Vercellone, *Kapitalizm kognitywny...*, s. 168.

To w skutek tego procesu doszło do wyłonienia się zjawiska, które Roggero określa przy użyciu tytułowej kategorii żywej wiedzy⁸⁸. Jest ona „próbą ponownego odczytania Marksowskiego pojęcia żywej pracy we współczesnym kontekście”⁸⁹. Według Marksa pojęcie żywej pracy stoi w opozycji względem pracy martwej, czy to zawartej w towarze jako końcowym wytworze procesu produkcji czy środkiem pracy (np. systemie maszyn) będącym elementem procesu produkcji. Żywa praca jest źródłem wszelkiej wartości i obejmuje wszelkie czynności podejmowane w samym procesie pracy i wytwarzania. Kategoria żywej wiedzy ma natomiast na celu wskazanie na cechy wytwarzanej między innymi na uniwersytetach siły roboczej w warunkach kapitalizmu kognitywnego. „Kategoria żywej wiedzy odnosi nas nie tylko do centralnej roli nauki i wiedzy w procesie produkcyjnym, ale i ich bezpośredniego uspołecznienia oraz wcielenia w obręb żywej pracy”⁹⁰. Żywa wiedza, o której pisze Roggero, ma podwójny status i funkcjonuje między procesami normalizacji, kapitalistycznego przechwycenia i pomnażania wartości a formami autonomii oraz samorozwoju, zarówno kolektywnego i indywidualnego, żywych podmiotów produkcji⁹¹. Podstawowe założenie przyjmowane tutaj brzmiałoby zatem: aby pozostać produktywna, wiedza nie może być odrywana od wytwarzających ją podmiotów⁹². Tu właśnie leży sprzeczność, jaką Roggero widzi między współczesnymi siłami wytwórczymi a stosunkami produkcji. Jego zdaniem kapitał nieustannie stara się zredukować żywą wiedzę do wiedzy abstrakcyjnej, w celu przechwycenia i pomnożenia jej wartości⁹³. Uniwersytet jest polem, na którym proces ten dostrzegalny jest najwyraźniej. Jednak rozważania dotyczące jego miejsca i funkcji w rozwoju współczesnej formy gospodarki kapitalistycznej, w odniesieniu między innymi do post-operaistycznych teorii kapitalizmu kognitywnego, to osobny temat. W tym momencie możemy skupić się na osi propozycji włoskiego badacza.

⁸⁸ Kategorii, którą Roggero zapożycza z resztą od Carlo Vercellone – zob. C. Vercellone, *From Formal Subsumption to General Intellect: Elements for a Marxist Reading of the Thesis of Cognitive Capitalism*, "Historical Materialism" 15(1)/2007, s. 13-36.

⁸⁹ G. Roggero, *The Production of Living Knowledge...*, s. 2.

⁹⁰ Tegoż, *Pięć tez o dobru wspólnym*, tłum. P. Juskowiak, K. Szadkowski, „Praktyka Teoretyczna” 2011, nr 4, s. 70.

⁹¹ G. Roggero, *The Production of Living Knowledge...*, s. 26.

⁹² Tamże, s. 52.

⁹³ Tamże, s. 95.

3.1. Podwójny kryzys

Roggero formułuje tezę o podwójnym kryzysie⁹⁴, obejmującym zarówno instytucję uniwersytetu, jak i kapitalistyczną gospodarkę. Kryzys gospodarczy rozumiany jest tutaj jako kryzys kapitalizmu jako takiego, kondycja permanentna, na którą składają się przede wszystkim: niezdolność do pomiaru i skutecznego koordynowania procesu produkcji biopolitycznej oraz nieumiejętność stosowania innej formy przechwytywania wytworzonego bogactwa niż operacje finansowe⁹⁵. Bardziej interesujący nas w tym miejscu kryzys uniwersytetu widziany jest w perspektywie trzech trendów. Po pierwsze, chodzi o koniec dialektyki między tym, co publiczne, a tym, co prywatne. Jak twierdzi Roggero, leczenie bolączek utowarowienia wiedzy i edukacji oraz wprowadzanie logiki zysku w obręb murów uniwersyteckich nie jest już dłużej możliwe poprzez aplikowanie ściślejszej państwowej kontroli nad sektorem. Publiczne uniwersytety, dotknięte reformami skrojonymi zgodnie z paradygmatem „nowego zarządzania publicznego”, stają się w pewnym sensie hybrydami⁹⁶. Poprzez następujące po sobie fale reform na publicznych uniwersytetach zwiększa się poziom konkurencji między instytucjami, kadrami i studentami. Wprowadza się nowe instrumenty budżetowe oparte na wskaźnikach wydajności, kładzie większy nacisk na wyniki oraz ich bezpośredni pomiar, a także koncentruje się finansowanie w najbardziej „efektywnych” jednostkach, tym samym wertykalnie różnicując instytucje w ramach danego narodowego systemu szkolnictwa wyższego. Jednocześnie nieustanne podkreślanie prywatnych korzyści z edukacji (np. premii płacowej) prowadzi do tego, że wykształcenie widziane jest coraz częściej jako dobro prywatne.

Drugi kryzysowy trend, w ujęciu Roggero, związany jest z końcem tradycyjnej roli uniwersytetu jako medium społecznej mobilności. Uniwersytet w dobie powszechnego dostępu przestaje pełnić funkcje przeznaczone mu w okresie, gdy był jeszcze instytucją elitarną, służącą reprodukcji elit na potrzeby wysoce zhierarchizowanych społeczeństw. Nie

⁹⁴ Jest to teza, którą Roggero współdzielili z kolektywem Edu-factory. Zob. Edu-factory, *Double crisis*, „Edu-factory” 2010, No. 0, s. 4-9.

⁹⁵ Zob. M. Hardt, A. Negri, *Rzecz-pospolita: poza własność prywatną i dobro publiczne*, tłum. Praktyka Teoretyczna, Kraków 2012, s. 231-251.

⁹⁶ Przyznają to również głównonurtowi badacze szkolnictwa wyższego: J. Enders, B. Jongbloed, *The Public, the Private and the Good in Higher Education and Research: an Introduction*, [w:] *Public-Private Dynamics in Higher Education*, red. J. Enders, B. Jongbloed, Bielefeld 2007, s. 20.

wyposaża on już w niezbędne cechy i umiejętności klasy średniej, na której opierały się w dwudziestym wieku zachodnie państwa dobrobytu⁹⁷. Dziś student w dużej ilości krajowych systemów szkolnictwa wyższego, przeważnie w instytucjach nastawionych na kształcenie, nie jest już zazwyczaj pracownikiem w trakcie treningu czy przysposobienia do pracy, co raczej pracownikiem (zazwyczaj prekarnym) wykonującym pracę w wielu miejscach informacyjnej gospodarki opartej na usługach. Przykład Polski jest tutaj niezwykle wymowny. Ostatnie badania Eurostudent wykazały, że polscy studenci studiów licencjackich i magisterskich w ciągu tygodnia przeznaczają średnio dwadzieścia dwie godziny na pracę zarobkową (najwięcej w Europie) i zaledwie dziesięć na indywidualną naukę (jeden z najniższych wyników). Profil polskiego studenta jest zatem zasadniczo pracowniczy i tylko w niewielkim stopniu związany z nauką⁹⁸, co w pewnym sensie potwierdzałoby pozornie kontrowersyjne intuicje Roggero.

Trzecim trendem jest kryzys nowoczesnych dyscyplin wiedzy. Świadczyć ma o nim fakt, że istniejące nauki społeczne i ekonomiczne zawiodły w obliczu kryzysu finansowego, zapoczątkowanego w 2008 roku. Złudna jest też, zdaniem Roggero, sama obietnica interdyscyplinarności⁹⁹. Zauważyć jednocześnie trzeba, że współdzieląc wzmiankowane już powyżej słabości perspektywy krytycznej, prowadzi on analizę, jak gdyby na współczesny uniwersytet składały się jedynie nauki społeczne i humanistyczne oraz związane z nimi procesy kształcenia i produkcji podmiotowości. Niemal nie zauważa znaczenia, jakie dla gospodarki kapitalistycznej ma np. rozwój współczesnej nano- czy biotechnologii¹⁰⁰ ani tego, w jaki sposób, wskazane przez niego procesy hybrydyzacji uniwersytetu publicznego wpływają na sprawność, z jaką kapitał jest w stanie wyprowadzać procesy produkcji i pomnażania wartości wiedzy użytecznej (ze swojej perspektywy) poza uniwersytet, posiłkując się partnerstwami publiczno-prywatnymi bądź spółkami *spin-off*. Jak słusznie

⁹⁷ Podobną, chociaż nie tak pesymistyczną diagnozę znajdziemy w pracy Newfielda, *Unmaking the Public University...*

⁹⁸ Zob. *EUROSDUTENDT IV, 2008-2010, Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Synopsis of Indicators*, s. 100, http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIV.pdf [data dostępu: 12 grudnia 2013].

⁹⁹ Zob. R. Martin, *The Conditions of Interdisciplinarity* [w:] tegoż, *Under the New Management...*, s. 133-167.

¹⁰⁰ Zob. K. S. Rajan, *Biocapital. The Constitution of Postgenomic Life*, Duke University Press, Durham 2006.

wskazuje Alberto Toscano, z racji przyjmowania subiektywistycznej perspektywy, Roggero, podobnie jak inni post-operaści, pomija produktywną funkcję państwa i kapitału w procesie organizowania kooperacji naukowych pracowników kognitywnych (np. poprzez międzynarodowe projekty grantowe), która bez takiej interwencji i dostarczania środków nie miałaby miejsca w ogóle, a z pewnością nie na taką skalę¹⁰¹.

4. Od metafory do pojęcia. Funkcjonalność i ograniczenia perspektywy fabryki wiedzy

Kolejnym punktem analizy uczynię istotną dla dużej ilości badaczy i badaczek ideę uniwersytetu-fabryki czy fabryki wiedzy, za której współcześnie najbardziej wyrazistego krytyka uznaję Geralda Rauniga, austriackiego filozofa, który tak samo jak związany z kolektywem Edu-factory Roggero, jest głęboko zadłużony w myśli post-operaistycznej. Jednym z celów, jakie postawił przed sobą w swojej najnowszej książce *Factories of Knowledge, Industries of Creativity*, jest próba konceptualnego przepracowania metafor związanych z produkcją wiedzy i kultury w warunkach współczesnej fazy kapitalizmu. Pierwszą z nich jest fabryka, omawiana w kontekście uniwersytetów rozumianych jako fabryki wiedzy i dyplomów, drugą przemysł odniesiony do hegemonii przemysłów kulturalnych i kreatywnych. Koncentruje się zatem na sektorach, w których współcześnie w kapitalizmie kognitywnym lokowane są procesy pomnażania wartości.

Spoglądanie na instytucje edukacyjne przez pryzmat metafory fabryki posiada swoją długą historię. Już Marks w *Kapitale*, próbując dostarczyć przykładów tego, że praca w warunkach produkcji kapitalistycznej nie jest tylko wytwarzaniem materialnych towarów, a polega przede wszystkim na wytwarzaniu wartości dodatkowej dla kapitalisty, sięga po przykład ze sfery produkcji niematerialnej odnosząc się do przykładu nauczyciela – produkcyjnego pracownika prywatnej fabryki wiedzy¹⁰².

¹⁰¹ A. Toscano, *The Limits of Autonomy: Cognitive Capitalism and University Struggles*, [w:] *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor*, red. M.A. Peters, E. Bulut, New York 2011, s. 259-274.

¹⁰² K. Marks, *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej, t. 1*, MED., t. 23, Książka i Wiedza, Warszawa 1967 s. 603.

W 1909 roku pozorne podobieństwo między rozrastającym się MIT a skłoniło ówczesnego rektora, Henry'ego S. Pritchetta do sięgnięcia po metody Taylorowskiego zarządzania. W tym miejscu metafora rzeczywiście służyła za wzorzec, pod który przykrojona miała zostać rzeczywista praktyka zarządzania uniwersytetem. Morris L. Cook, uczeń Taylora, w kilka miesięcy sporządził pokaźny raport na temat podobieństw i różnic w przemysłowych i akademickich metodach zarządzania efektywnością pracy, udzielając wielu rekomendacji i zaleceń przyszłym menadżerom uczelni. Jednakże wyniki badania i analizy przeprowadzone przez Cooka nigdy nie zostały wcielone w życie¹⁰³.

Natomiast rok 1968 to moment, w którym ruchy studenckie na całym świecie zaczęły posługiwać się metaforą uniwersytetu-fabryki w celu demaskacji odczłowieczających stosunków panujących na współczesnych uczelniach. Uniwersytet miał być masową fabryką dyplomów i sformatowanych zunifikowanych, podatnych na formowanie przez miejsce pracy studentów. Rozpoznanie fabrycznego czy wręcz maszynowego charakteru uczelni przełożyło się na podejście do praktyki oporu. Skoro uniwersytet działa jak fabryka, to możliwe jest zatrzymanie jego trybów, strajk czy okupacyjne przejęcie kontroli. Jak wiele lat później stwierdził Harry Cleaver, uniwersytet-fabryka miałby być podobny w pewnym sensie do innych fabryk, a marksistowskie analizy mogą stać się przydatne w jego zrozumieniu¹⁰⁴.

Jednak to oczywiście nie koniec historii tej nośnej metafory. W ostatnim czasie najgłośniejszy użytek uczynił z niej międzynarodowy kolektyw Edu-factory¹⁰⁵ pytając o to: czy tym, czym kiedyś dla kapitalizmu przemysłowego była fabryka, dziś dla kapitalizmu kognitywnego jest uniwersytet? Czy możemy zaobserwować podobne mechanizmy wyzysku i kontroli pracy? Czy uniwersytet może być skuteczną przestrzenią organizacji oporu, podobną do tej, jaką stanowiły fabryki ery industrialnej?

¹⁰³ Zob. M. L. Cook, *Academic and Industrial Efficiency. A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, New York 1910.

¹⁰⁴ H. Cleaver, *Praca w szkole i walka przeciwko pracy w szkole*, przeł. Willa, „Przegląd Anarchistyczny” 13/2012, s. 29-67.

¹⁰⁵ *Edu-factory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, red. J. Sowa, K. Szadkowski, Kraków 2011.

Członkowie kolektywu, podobnie jak przywołany powyżej Gigi Roggero, twierdzą, że kryzys współczesnego uniwersytetu jest nieodwracalny. W tym samym momencie, w którym wiedza staje się centralna dla systemu wytwórczego oraz form akumulacji kapitału, uniwersytet musi porzucić nie tylko rolę, jaką pełnił w epoce nowoczesności. Nie obejmie on też funkcji podobnej do tej, którą spełniała w systemie produkcji fabryka. Uniwersytet, zdaniem Roggero, może być paradygmatycznym przykładem w analizie współczesnych transformacji dokładnie na tyle, na ile traci on swoją centralną pozycję jako miejsce transmisji wiedzy¹⁰⁶. W związku z tym, używana między innymi przez Stanleya Aronowitza kategoria uniwersytetu jako „fabryki wiedzy”¹⁰⁷, choć aluzyjnie poprawna, jest wedle Roggero analitycznie niewystarczająca. Z jednej strony uwypukla bezpośrednio produktywne aspekty uniwersytetu (centralność i funkcjonalność dla współczesnej formy kapitalizmu), jak również jest w stanie wskazać szczególne metody organizacji, kontroli i dyscyplinowania żywej pracy w jego obrębie¹⁰⁸. Z drugiej strony jest jednak niewystarczająca, gdyż nie bierze pod uwagę całego szeregu różnic dzielących fordowską fabrykę i uniwersytet. Jeżeli przyjąć za post-operaistów, że produkcja wiedzy wymyka się przemysłowym metodom pomiaru¹⁰⁹, oczywiste staje się to, że taylorowska organizacja produkcji nie będzie skuteczna. Jak pisze Roggero:

To właśnie w tej różnicy między (nieustannie powtarzanym) narzuceniem miary z jednej strony oraz nieredukowalnością produkcji wiedzy do „zasad naukowego zarządzania pracą” (a zatem do jej bycia-fabryką) z drugiej, zaostcza się potencjalny kryzys kapitalizmu kognitywnego oraz ulokowane są możliwości konfliktu i transformacji¹¹⁰.

Kryzys ten najdobitniej widziany jest na współczesnym uniwersytecie, choć jednocześnie dotyka wszystkich domen produkcji biopolitycznej.

¹⁰⁶ G. Roggero, *The Production of Living Knowledge...*, s. 146-147.

¹⁰⁷ S. Aronowitz, *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Education*, Boston 2000.

¹⁰⁸ G. Roggero, *The Production of Living Knowledge...*, s. 72.

¹⁰⁹ Więcej na temat tzw. kryzysu prawa wartości wywiedzionego z Marksowskiego „Fragmentu o maszynach” z Grundrisse, zob. K. Szadkowski, *Postoperaistyczne lektury Marksowskiego Fragmentu o maszynach w świetle krytyki*, „Praktyka Teoretyczna” 3(9)/2013.

¹¹⁰ G. Roggero, *The Production of Living Knowledge...*, s. 73.

Dla Rauniga natomiast najistotniejszą aspektem uniwersytetu pojmowanego jako fabryka są kwestie kondensacji i zgromadzenia w nim przyszłych i aktualnych prekarnych pracowników¹¹¹. Skupienie się na fabrykach, lub przestrzeniach mających potencjał stania się-fabryką wiąże się dla niego w mniejszym stopniu z analizowaniem dzisiejszego sposobu produkcji, co raczej ze skoncentrowaniem się na walkach społecznych oraz procesach organizacji politycznej. W związku z tym interesuje go przede wszystkim okupowanie połączone z ponownym przyswajaniem przestrzeni tej instytucji¹¹². Uniwersytet jest tutaj fabryką o tyle, o ile pozwala gromadzić różnych rozproszonych pracowników w epoce kapitalizmu kognitywnego – którzy z racji luźnej relacji z kapitałem nie mają zbyt wiele szans na zbieranie się razem. Raunig pisze zatem, że: „pełna ambiwalencja fabryki wiedzy w trybie modulacji, jej mechanizmów przyswajania oraz jej potencjału oporu, pozwala nam również na zrozumienie miejsc produkcji wiedzy nie tylko jako miejsc jej utowarowienia oraz wyzysku podmiotowości wszystkich aktorów, ale również i szczególnie jako miejsca nowych form konfliktu”¹¹³. W warunkach kapitalizmu kognitywnego to szkoły i fabryki są miejscem, w którym odbywa się koncentracja prekarnych robotników. I to właśnie przede wszystkim pozwala na mówienie, że to, co kiedyś było fabryką dziś jest uniwersytetem.

W powyższej opowieści brakuje jeszcze jednego ważnego ujęcia metafory fabryki stosowanej w kontekście uniwersytetu¹¹⁴. Chodzi mianowicie o bliskie jednemu z dwóch Marksowskich rozumień fabryki, ujęcie jej sprawczego i technicznego potencjału poza kapitalistycznym zastosowaniem¹¹⁵. Fabryka w związku z tym rozumiana byłaby nie tyle jako alienująca i podporządkowująca sobie pracowników siła, co rozwinięta postać zakumulowanych sił wytwórczych pracy i wiedzy, której można i należy nadać poza-kapitalistyczne zastosowanie.

¹¹¹ G. Raunig, *Factories of Knowledge...*, s. 52

¹¹² G. Raunig, *Factories of Knowledge...*, s. 21. Zob. również *Fabryki i szkoły w czasach kryzysu. Dyskusja*, „Przegląd Anarchistyczny” 13/2012.

¹¹³ G. Raunig, *Knowledge Factories...*, s. 51.

¹¹⁴ A. W. Nowak, *Demokratyzowanie czy neoluddyzm – reforma uniwersytetu wobec wyzwań technonauki*, „Praktyka Teoretyczna” 1(7)/2013, s. 169-193.

¹¹⁵ K. Marks, *Kapitał* t. 1..., s. 476-477. Zob. również R. Panzieri, *Capitalist use of Machinery: Marx Versus the Objectivists*, [w:] *Outlines of a Critique of Technology*, red. P. Slater, London 1980, s. 120-141.

Moglibyśmy zatem w tym miejscu uporządkować przynajmniej trzy produktywne analitycznie strategie¹¹⁶ posługiwania się metaforą fabryki w kontekście uniwersytetu. Pierwsza strategia, nazwijmy ją „strategią subsumcji”, traktowałaby uniwersytet-fabrykę jako kluczowy sektor związany z rozwojem kapitalizmu kognitywnego, w którego niektórych sektorach wytwórczych (np. opłacana w pełni z czesnego dydaktyka) praca byłaby poddana podporządkowaniu kapitałowi (formalnemu bądź realnemu). W związku z tym w oparciu o metody krytyki ekonomii politycznej poszukiwałaby mechanizmów, w oparciu o które kapitał rozwijałby i umacniał swoje panowanie w tym sektorze i instalował w nim procesy akumulacji, pomnażania i wydobywania wartości¹¹⁷. Druga strategia, którą moglibyśmy nazwać „strategią post-operaistyczną”, uznawałaby, że uniwersytet, analogicznie do przemysłowej fabryki pod względem topologii oporu, jest miejscem przestrzennej koncentracji rozproszonej i zbuntowanej intelektualności masowej, żywej wiedzy¹¹⁸. W polu zainteresowania tego typu lektury znajdowałyby się akty mobilizacji i oporu zachodzące w sektorze szkolnictwa wyższego. Wreszcie trzecią strategią byłaby „strategia alternatywy”, usiłująca skonceptualizować model przekraczający ograniczenia kapitalistycznego uniwersytetu przedsiębiorczego przy zachowaniu potencjału, który wytworzył¹¹⁹. Wychodzi z założenia, że jeśli uniwersytet zajmuje kluczowe miejsce we współczesnym systemie gospodarczym, to należy dla niego znaleźć niekapitalistyczne zastosowanie, które nie będzie zakładać powrotu do przedkapitalistycznej, feudalnej rzeczywistości. Tylko komplementarne posługiwanie się tymi perspektywami może przynieść analitycznie i politycznie płodne rezultaty.

¹¹⁶ Wykluczam w tym miejscu wszelkie płaskie i obrazowe ujęcia publicystyczne służące przede wszystkim elitarystycznej wizji tej instytucji i straszące opinię publiczną masowością związaną z przemysłową produkcją wiedzy czy dyplomów. Tego typu narracja wspierana jest często przez kadre akademicką czującą postępujące zagrożenie swojej pozycji.

¹¹⁷ Do przedstawicieli tego rodzaju odczytań możemy zaliczyć m.in. Harry'ego Cleavera, Davida Harvie czy Alberto Toscano, zob. H. Cleaver, *Praca w szkole...*, dz. cyt.; D. Harvie, *Value-production and struggle in the classroom*, "Capital and Class", 88/2006, s. 1–32; A. Toscano, *The Limits of Autonomy: Cognitive Capitalism and University Struggles*, [w:] *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor*, red. M. A. Peters, E. Bulut, New York 2011, s. 259-274.

¹¹⁸ Odczytania w tym duchu to specyfika cytowanych G. Roggero, G. Rauniga czy kolektywu Edu-factory.

¹¹⁹ Zob. np. propozycje Roggero czy Nowaka.

5. Walki uniwersyteckie

Trzem wyżej wymienionym trendom kryzysu uniwersytetu według Roggero odpowiadają trzy typy walk. Najważniejsze znaczenie posiadają te dotyczące procesów prekaryzacji siły roboczej i funkcji, jaką pełni w nich uniwersytet. Jak pisaliśmy powyżej, Roggero twierdzi, że nastąpił kres funkcji uniwersytetu związanej z zapewnianiem awansu społecznego. Niełatwo znaleźć na świecie lewicowe ruchy studenckie dzielące taką diagnozę. Najczęściej zatrzymują się one na rozpoznaniu chwilowego zawirowania, związanego z dążeniami do prywatyzacji systemu szkolnictwa wyższego, które uleczone może zostać środkami publicznej kontroli, czy to w sektorze szkolnictwa wyższego, czy też na polu regulacji rynku pracy. Roggero twierdzi, że żądanie dostępu do uniwersytetu zniknęło z programów ruchów społecznych i studenckich nie przypadkiem. Jego diagnoza pokrywa się w tym miejscu z wnioskami Martina Trowa dotyczącymi systemów szkolnictwa wyższego w warunkach powszechnego dostępu. Trow wskazuje, że wraz z ewolucją systemów szkolnictwa wyższego od elitarnego (do 15% populacji we właściwym dla danego kraju wieku dostępu do szkolnictwa wyższego – w Polsce jest to przedział 19-24 lata) przez masowy (16-50%) do powszechnego (powyżej 50%), zmienia się publiczna percepcja studiów wyższych. Stosunek ten ewoluuje od postrzegania ich jako przywileju, przez uznawanie ich za prawo każdego, aż do czegoś absolutnie obowiązkowego. Tym samym zmieniają się żądania wysuwane pod adresem systemu¹²⁰.

Drugi typ walk, które interesują Roggero w kontekście relacji między zmianami w gospodarce a zmianami na uniwersytecie, to walki o dobrobyt. Zalicza do nich walki o niezwiązany z pracą najemną dochód gwarantowany oraz walkę z długiem i o prawo do bankructwa. Na gruncie polskim te pierwsze wydają się propozycjami dość odważnymi i jak do tej pory niewysuwanymi przez żadne z aktywnych ruchów społecznych, tym bardziej w kontekście kwestii związanych ze szkolnictwem wyższym. Walka z długiem zaś ma wciąż jeszcze małe ugruntowanie w polskiej rzeczywistości uniwersyteckiej. Od 1998 roku, kiedy wprowadzono system kredytów studenckich, do 2010 roku skorzystało z nich zaledwie 136 tysięcy studentów, głównie rekrutujących się z uczelni publicznych, w dodatku najczęściej traktowane są one jako pomoc doraźna dla studentów czy doktorantów, i choć uciążliwe

¹²⁰ Zob. M. Trow, *Problems in the Transition...*, s. 94.

przy spłacie, nie stanowią aż takiego obciążenia, jak długi zaciągane w systemach z powszechnym czesnym, a w związku z tym stanowią dość mizerne pole potencjalnej mobilizacji politycznej studentów¹²¹. Niemniej dług studencki dla wielu przedstawicieli nurtu krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym, zwłaszcza funkcjonujących w systemach, w których obowiązuje zasada powszechnej współodpłatności za studia w postaci czesnego, stanowi bardzo istotny punkt odniesienia¹²².

Trzecim typem walk znajdujących się w polu zainteresowania Roggero są walki o nowe sposoby organizacji wiedzy, które odbywają się w ramach budowy instytucji dobra wspólnego, którym przyjrzymy się nieco dalej w tym tekście.

Podobna polityczna perspektywa współdzielona jest przez Rauniga, który w ostatniej książce skupia swoje zainteresowanie uniwersytetem przede wszystkim na kwestiach walki, oporu oraz tworzenia alternatywy dla kapitalistycznego *status quo*, poświęcając wiele miejsca różnym formom protestów studenckich. Tym, co interesuje go najbardziej jest „molekularny aktywizm”¹²³, przekraczający granice polityki opartej na reprezentacji. Przy okazji swoich analiz wysuwa jednak kontrowersyjną tezę, głoszącą mianowicie, że jakościowo nowy etap w historii ruchów studenckich, a szerzej też, ruchów społecznych po protestach antyglobalistów w Seattle w 1999 roku, nastąpił wraz z rozpoczęciem w kwietniu 2009 roku demokratycznego przejścia kontroli nad wydziałem nauk społecznych w chorwackim Zagrzebiu¹²⁴. Kiedy przyjrzymy się chorwackiemu protestowi chociażby przez pryzmat

¹²¹ Gruntowne opracowanie kwestii kredytów studenckich w Polsce: zob. P. Kowzan, *Kredyty studenckie w Polsce*, www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1673-piotr-kowzan-kredyty-studenckie-w-polsce.html [data dostępu: 12 grudnia 2012].

¹²² Dzięki publikacji Edu-factory w ruchach studenckich na całym świecie tekst Jeffreya Williamsa, *Pedagogika długu* stał się klasycznym punktem odniesienia. Istotne ekonomiczne analizy dotyczące zmieniającego się systemu kredytów studenckich w Wielkiej Brytanii zawarł w swojej pracy A. McGettigan, *The Great University Gamble. Money, Markets and the Future of Higher Education*, Pluto Press, London 2013.

¹²³ G. Raunig, *Knowledge Factories...*, s. 72

¹²⁴ G. Raunig, *Knowledge Factories...*, s. 72. Szerzej o samym proteście zob. K. Szadkowski, *Cała władza w ręce plenum! Chorwacki ruch studencki i demokracja bezpośrednia w działaniu*, „Przegląd Anarchistyczny” 13/2012, s. 90-95, jak również opublikowany polski przekład *Occupation Cookbook, Jak przeprowadzić okupację? Okupacja Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych w Zagrzebiu*, „Przegląd Anarchistyczny” 13/2012, s. 96-100.

filmu dokumentalnego „Strajk na Filozofii”¹²⁵ sprawy wyglądają odrobinę inaczej. Widzimy wąską i tę samą grupę najbardziej aktywnych uczestników i uczestniczek biorących udział w decydujących momentach rozwojowych protestów, a demokratyczność wydarzenia zaczyna wyglądać niekiedy na wyreżyserowaną. Niemniej te zastrzeżenia nie oddalają argumentu, że w globalnej przestrzeni publicznej ruchów studenckich protesty w Chorwacji, jak również przyjęta przez nie forma stały się istotnym impulsem dla (ponownego) rozwoju form protestu nie opartych na reprezentacji. Czy będą to protesty okupacyjne w austriackim AudiMaxie, na Uniwersytecie Kalifornijskim, walka z podwyżką czesnego w Wielkiej Brytanii, czy również cała paleta ruchów Occupy, mających swoje korzenie w studenckim oporze i okupacjach. Wszystko to były istotne momenty wynajdywania nowych form instytucjonalności dla ruchu społecznego, jak również studenckiego.

Antonio Negri¹²⁶, widzi w tych wszystkich opisywanych przez Rauniga procesach, dążenia do objęcia kontrolą przestrzeni, w której mogłoby się uwspólnić i rozgrywać dotychczas zdefragmentowane prekarne życie. Na etapie „fabryki społecznej”, czy jak określa to Negri, fazie realnej subsumpcji społeczeństwa pod kapitał, walka toczy się nie tylko o kontrolę czasu pracy, czy też o samo ponowne ustanowienie zatartej granicy między czasem pracy a czasem nie-pracy, ale również o miejsca, przestrzenie, w których wielość prekarnych pracowników może cieszyć się wolnym, autonomicznym współzyciem. Jeśli zawierzyć Marksowi i jego często przywoływanej przez Micheala Lebowitza koncepcji praktyki rewolucyjnej¹²⁷, polegającej nie tylko na przemianie otaczających warunków społeczno-gospodarczych, ale również samych podmiotów, które miałyby rozpocząć życie w pokapitalistycznej rzeczywistości, możemy wówczas upatrywać w tych zlokalizowanych na uniwersytetach praktykach oporu proces tworzenia „nowego człowieka”.

Ruchy prekariackie i ruchy Occupy, protesty artystyczne i studenckie wpisują się zatem według Rauniga w szerszą kategorię molekularnego aktywizmu, który jest częścią długiej genealogii ruchów cynicznych¹²⁸. Współczesne ruchy posiadają zatem przynajmniej trzy

¹²⁵ *Strajk na Filozofii*, reż. Igor Bezinović, Chorwacja 2012.

¹²⁶ Zob. A. Negri, *Counter melody*, przeł. G. Mecchia [w:] G. Raunig, *Knowledge Factories...*, s. 161-165.

¹²⁷ Zob. M. A. Lebowitz, *The Socialist Alternative: Real Human Development*, New York 2010.

¹²⁸ G. Raunig, *Factories of Knowledge...*, s. 150.

godne uwagi aspekty: zajmują się wynajdowaniem nowych form wspólnotowego życia, opierają swoje organizacyjne formy na zasadzie radykalnego włączenia oraz kładą wyraźny nacisk na ponowne przyswojenie czasu¹²⁹. Sam nacisk na molekularną formę polityki, związaną z doświadczaniem życia codziennego, nie jest jednak w żaden sposób porzuceniem formy organizacji¹³⁰. Jak twierdzi Raunig, „molekularne protesty są walkami, które wyłaniają się przypadkowo i rozszerzają się poprzez to, co jest akcydentalne dla przypadków. Jednak żaden pan nie przewodzi molekularnej organizacji”¹³¹. Otwartość formy organizacyjnej, którą reprezentowało na przykład nowojorskie OWS, opierające się na włączeniu w demokratyczne podejmowanie decyzji w formie zgromadzenia ogólnego, miałyby stanowić podstawę pokapitalistycznej przyszłości. Prowadzone w jej ramach protesty są natomiast próbą zerwania z dominującym reżimem czasowości w celu stanowienia w przestrzeni nowych form życia razem. Nie jest to zatem ekonomiczna walka o skrócenie czasu pracy, ale próba ustanowienia nowej czasowości.

6. Alternatywy – w stronę instytucji dobra wspólnego

Znaczna część badaczy, których moglibyśmy przyporządkować do nurtu krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym posługuje się z gruntu reformistyczną wizją budowy alternatywy dla obecnego *status quo*. Większość, pomimo diagnozowania zatarcia się granic między tym, co publiczne a tym, co prywatne, postuluje takie, lub inne projekty powrotu do silnego publicznego kierownictwa sprawowanego w obrębie sektora¹³², „ponownego

¹²⁹ Tamże.

¹³⁰ Na tę kwestię słusznie wskazuje Bartosz Ślosarski, który posługując się teorią wielości Antonia Negriego i Michaela Hardta, w kontekście nowojorskiego ruchu Occupy w podobnym duchu co Raunig wskazuje na produktywne przekroczenie opozycji spontaniczność/organizacja w procesie politycznej mobilizacji i tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi nowego życia wspólnotowego, który w 2011 roku zaszedł w Parku Zuccoti, zob. B. Ślosarski, *Wielość między spontanicznością a organizacją. Organizacyjna forma nowych ruchów społecznych*, materiały pokonferencyjne "Kultury kontestacji - Dziedzictwo kontrkultury i nowe ruchy społecznego sprzeciwu", 20-21 XI 2013 (w druku)

¹³¹ G, Raunig, *Factories of Knowledge...*, s. 89.

¹³² Tak jest zarówno w przypadku Slaughter, Lesliego i Rhoadesa, ostatecznie pomimo podkreślenia wagi „dóbr wspólnych” i właściwych im metod zarządzania i własności w przypadku Simona Marginsona, ale również badaczy związanych z amerykańskim akademickim ruchem związkowym (Nelson, Aronowitz, Schrecker) czy wreszcie Newfieldem, Williamsem czy Martinem.

upublicznienia” (*re-publicizing*) sektora¹³³. Nurt rozważań, który w największym stopniu będzie nas interesował w tej pracy wykracza jednak poza takiego rodzaju perspektywę. Jakiego rodzaju zatem alternatywy według jego przedstawicieli można zbudować w oparciu o i w odniesieniu do uniwersytetu?

Dla Gigiego Roggero próba konceptualizacji alternatywy dla uniwersytetu uwikłanego w błędne koło relacji między porządkiem publicznej kontroli a urynkowaniem czy rozrostem prywatnych instytucji stanowi również, a może wręcz przede wszystkim, fundament myślenia projektu alternatywy dla kapitalizmu. W świetle teorii postoperaistów, przejście od kapitalizmu do alternatywnego względem niego porządku nie jest związane z zaistnieniem jakiegoś wydarzenia nadchodzącego spoza istniejącej struktury. Rewolucja jest zawsze poprzedzona procesem organizacji i produkcji warunków sprzyjających autonomii oraz pełnej samodzielności klasy robotniczej w rządzeniu. Leżące u podstaw tego procesu pojęcie dobra wspólnego funkcjonuje w słowniku postoperaistów jako fundament instytucji i projektu komunistycznego. Roggero posiada całkiem jasną jego definicję. W jego *Pięciu tezach o dobru wspólnym*¹³⁴, z których wnioski obecne są również w *The Production of Living Knowledge*¹³⁵, twierdzi, że posiada ono podwójny status, jest źródłem i wytworem kooperacji, ale także przestrzenią, w której żywa wiedza uzyskuje swoją autonomię, oraz wytwarza społeczne bogactwo. Nie jest dobrem naturalnym ani zasobem, który uległszy utowarowieniu, może zostać odzyskany w swojej czystej postaci. Podobnie jak kapitał, również dobro wspólne jest stosunkiem społecznym, a nie „dobraми wspólnymi [*the commons*], czyli czymś, co jest już dane i istniejące, ale staje się wspólne w produkcji żywej pracy i organizacji autonomii od stosunku kapitału”¹³⁶. Jest również pojęciem klasowym, zawsze usytuowanym w odniesieniu do antagonizmu między wytwórcami a kapitałem.

Pierwszą propozycją, w której Roggero lokuje swoje nadzieje, są inicjatywy samokształceniowe, które rozumie on nie tylko jako wprowadzanie zmarginalizowanych tematów do dyskursu akademickiego, ale również jako projekty organizacji żywej wiedzy i oddolnej reformy uniwersytetu. Miałyby one z kolei doprowadzić do ponownego

¹³³ Zob. S. Slaughter, G. Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy...*

¹³⁴ Tegoż, *Pięć tez o dobru wspólnym...*, s. 69-84.

¹³⁵ Tegoż, *The Production of Living Knowledge...*, s. 119-125.

¹³⁶ Tamże, s. 124.

sprawowania autonomii oraz próby umknienia mechanizmom przechwytywania tego typu działań na rzecz procesów akumulacji¹³⁷. Ich nadrzędnym celem nie jest tworzenie sobie spokojnej niszy w ramach istniejącego uniwersytetu, lecz tworzenie autonomicznej instytucjonalności. Za tak rozumianą instytucję dobra wspólnego mogłyby w polskim kontekście uchodzić wysiłki Wolnego Uniwersytetu Warszawy czy prace samokształceniowe krakowskiej inicjatywy *Po kapitalizmie*. Jednak nawet podchodząc z najzyczliwszym optymizmem, trudno upatrywać w nich wzorców dla sposobów organizacji instytucji alternatywnego społeczeństwa przyszłości. Drugi proponowany przez Roggero model instytucji dobra wspólnego bazuje na tradycjach badań powiązanych z długoletnimi walkami ruchów społecznych, a mianowicie *black studies*, *LGBT studies* czy studiów postkolonialnych¹³⁸. Choć Roggero wyraźnie zaznacza, że dziś większość z tych dziedzin straciła swój polityczny pazur, a uniwersytecki system poradził sobie z ich absorpcją, to jednak stanowiły one w pewnym okresie próbę wydarcia przestrzeni dla autonomii produkcji wiedzy podmiotów społecznych w obrębie uniwersytetu¹³⁹.

Osobną propozycją, godną rozważenia i przeanalizowania, jest rozwinięta przez Roggero w rozdziale szóstym metodologia współbadania¹⁴⁰, czyli praktyki produkcji wiedzy, która nie utrzymuje rozróżnienia na aktywnego badacza i pasywny przedmiot badania. Celem miałyby być produktywna kooperacja, sprawiająca, że uczestnicy stają się podmiotami procesu wytwarzania wiedzy oraz aktywnie przekształcają się i upodmiotawiają w procesie badania¹⁴¹.

Wydaje się, że niewielka konkretność propozycji Roggero wynika częściowo z faktu, że nie stawia on kilku dość problematycznych pytań. Jak choćby o to, czy skoro uniwersytet jak dotąd wykazujący się niespotykaną jak na instytucję trwałością, będzie posiadał swój

¹³⁷ Tamże, s. 128.

¹³⁸ Zob. F. Rojas, *From Black Power to Black Studies: How a Radical Social Movement Became an Academic Discipline*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 2007.

¹³⁹ Rossi Braidotti twierdzi jednak, że tego rodzaju nowe dyscypliny wciąż nie dają się zintegrować z dyscyplinarną specyfiką nowoczesnego uniwersytetu i wprawiają go w stan kryzysu będąc jednocześnie doskonałym punktem wyjścia dla alternatywnego projektu nowej, posthumanistycznej humanistyki, więcej zob. tejże, *The Posthuman*, Polity Press, Cambridge 2013, s. 144.

¹⁴⁰ G. Roggero, *Krótkie uwagi o metodzie: produkcja wiedzy i conricerca*, tłum. K. Szadkowski [w:] *Edu-factory: samoorganizacja i opór...*, s. 220-230.

¹⁴¹ Zob. *Słownik pojęć*, [w:] M. Hardt, A. Negri, *Rzecz-pospolita...*, s. 521.

odpowiednik również w społeczeństwie alternatywnym względem kapitalistycznego? Jak poza modelami zarządzania prywatnego czy publicznego organizować procesy produkcji wiedzy wymagające zaangażowania dużych zasobów? Być może pomocne mogłoby się w tym względzie okazać praktyczno-teoretyczne doświadczenie osób zajmujących się teoriami zarządzania pulami dóbr wspólnych, takich jak Elinor Ostrom czy Charlotte Hess¹⁴². Pozwoliłoby to pewnie na klarowniejsze sformułowanie alternatywnych wizji instytucji dobra wspólnego. Jest to jednak kwestia, której należy poświęcić osobne rozważania.

Podobnie jak w kontekście książki Roggero, również i w przypadku propozycji formułowanej przez Rauniga mamy do czynienia z bardzo ograniczonym horyzontem. Na uznanie jednak zasługuje fakt samej próby konceptualnego zmierzenia się z myśleniem alternatywy dla uniwersytetu w jego obecnym kształcie¹⁴³. Kluczowe znaczenie dla zrozumienia sposobu w jaki Raunig myśli o alternatywach miałyby operaistyczna topologia relacji między klasą robotniczą a kapitałem. Owo znajdowanie się zawsze wewnątrz i przeciwko kapitałowi, posiadając jednocześnie możliwość niedialektycznego zerwania tej relacji. A zatem fundamentalne znaczenie miałyby tu takie kategorie z tradycji post-operaistycznej jak *exodus* czy odmowa pracy rozumiane jako praktyki konstytuujące. Raunig dzieli zatem strategię oporu w odniesieniu do uniwersytetu na, z jednej strony, mikropolityczne praktyki rozwijania kruchych form autonomii *w obrębie* instytucji, z drugiej zaś, deterytorializację i reterytorializację produkcji wiedzy *na zewnątrz* uniwersytetu czyli tworzenie alternatywnych form jej produkcji. Wśród strategii pierwszego typu Raunig wymienia m.in. odmowę przekazywania presji instytucjonalnej, hakowanie systemu pomiaru przez przyznawanie punktów za wydarzenia wykraczające poza logikę danej instytucji, bojkot systemu recenzji i czasopismom punktowanych, eksperymentowanie z formami publikacji czy przejmowanie kontroli nad przestrzenią instytucjonalną poprzez okupację. Wśród strategii drugiego typu znajdziemy: kolektywy produkujące lokalną i usytuowaną, powiązaną z walkami społecznymi wiedzę, alternatywne media, czy transnarodowe maszyny abstrakcyjne, którym to mianem Raunig nazywa projektu w rodzaju Edu-factory. Są to procesy tworzenia nowych fabryk i powstawania nowych trybów produkcji wiedzy opartej

¹⁴² Ciekawe propozycje w tym zakresie pojawiają się w poświęconej rozumieniu wiedzy jako puli dóbr wspólnych książce współredagowanej przez te dwie teoretyczki. Zob. *Understanding Knowledge as Commons: from Theory to Practice*, red. Ch. Hess, E. Ostrom, Cambridge Mass. 2007.

¹⁴³ G. Raunig, *Factories of Knowledge...*, s. 70.

na nieposłuszeństwie. Raunig gra dalej byciem wewnątrz i przeciwko. Według niego należy do pewnego stopnia zerować na zasobach instytucji, w związku z tym nie koniecznie punktem wyjścia musi być relacja zerwania. Przypomina to w pewnym sensie „podwspólności”, o których pisali Harney i Moten¹⁴⁴. Jednak należy zaznaczyć, że nie chodzi mu tylko o zacieranie granic między wewnątrz a zewnątrz instytucji, co raczej o czasowe nakładanie się na siebie tych kontekstów, pewnej wymiany zachodzącej między nimi. W ten sposób miałyby dochodzić do tworzenia organów transwersalnego intelektu¹⁴⁵, czyli formy produkcji wiedzy przekraczającej stare modele awangardy czy zrzeszeń organicznych intelektualistów¹⁴⁶.

Należy przyznać, że post-operaistyczne modele alternatywy i oporu formułowane w kontekście uniwersytetu posiadają liczne ograniczenia¹⁴⁷. W ramach autonomicznych i opartych na dezercji/exodusie modeli produkcji wiedzy, które służą teoretykom tej tradycji za punkty odniesienia, ciężko jest sobie wyobrazić funkcjonowanie nauk ścisłych czy biologiczno-medycznych, angażujących w procesie innowacji, oprócz sił intelektu, ogromne ilości zasobów. Należy również zwrócić uwagę na to, że sam kolektywny wymiar praktyki produkcyjnej wiedzy jest w tych dziedzinach już obecny w dużo większym stopniu niż w naukach humanistycznych, które często służą za podstawowe odniesienie post-operaistów. Przydatne zatem byłoby wykroczenie poza model oparty wyłącznie na exodusie i poszukiwanie pozytywnej wizji nie-kapitalistycznego (poza tym, co prywatne i tym, co publiczne) zarządzania instytucją uniwersytetu. Ale czy nie-kapitalistyczne wykorzystanie fabryk wiedzy jest możliwe w warunkach kapitalistycznej gospodarki i społeczeństwa? W jednym z popularnych w trakcie kalifornijskich okupacji uniwersytetów manifestów pisano: „wolny uniwersytet w środku kapitalistycznego społeczeństwa jest jak czytelnia w więzieniu”¹⁴⁸. Ciężko lepiej oddać kłincz w jakim znajdują się współczesne próby myślenia alternatywy dla subsumowanego pod kapitał uniwersytetu.

¹⁴⁴ S. Harney, F. Moten, *Uniwersytet i podwspólność*, przeł. P. Kowzan, M. Zielińska, [[:]] <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1815-stefano-harney-fred-moten-uniwersytet-i-podwspolno.html> (dostęp: 25 stycznia, 2014).

¹⁴⁵ G. Raunig, *Factories of Knowledge...*, s. 68.

¹⁴⁶ G. Raunig, *Factories of Knowledge...*, s. 67.

¹⁴⁷ A. W. Nowak, *Demokratyzowanie czy neoluddyzm...*, s. 197.

¹⁴⁸ Research and Destroy, *Communiqué z nieobecnej przyszłości – o kresie życia studenckiego*, przeł. K. Szadkowski, M. Szlinder, "Praktyka Teoretyczna" 1/2010, s. 190-203.

Właśnie na to ograniczenie, w kontekście narastającej fali protestów studenckich, pod koniec lat sześćdziesiątych zwrócił uwagę Ernst Mandel pisząc, że: „w dłuższej perspektywie uniwersytet jako instytucja pozostaje uwiązany złotymi łańcuchami do władzy klasy panującej. Bez radykalnej transformacji społeczeństwa jako całości uniwersytet nie może przejść żadnej ‘trwałej’ radykalnej transformacji”¹⁴⁹. Ta trzeźwa konstatacja jest dziś aktualna bardziej niż kiedykolwiek. Jednak należałoby przemieścić ją z poziomu analizy stosunków władzy, gdzie uniwersytet jest jednym z ideologicznych aparatów państwa, na poziom produkcji, rozumiejąc go jako instytucję wytwórczą, instytucję dobra wspólnego. Dziś bowiem jest on przede wszystkim integralną częścią kapitalistycznego sposobu produkcji opartego o pomnażanie wartości wiedzy i produkcję podmiotowości, i bez transformacji tego sposobu produkcji również i w jego ramach niemożliwa jest jakakolwiek trwała transformacja. Mandel jednakże nie poprzestawał na powyższej diagnozie, twierdził bowiem, że: „to, co jest niemożliwe dla uniwersytetu jako instytucji, możliwe jest dla studentów, jako jednostek i grup. A to, co możliwe jest dla studentów jako jednostek i grup może, na poziomie zbiorowym, tymczasowo wyłonić się jako możliwość dla uniwersytetu jako całości”¹⁵⁰. To właśnie w ramach bycia wewnątrz uniwersytetu i przeciwko niemu, w tworzeniu odmiennych sposobów transmisji i produkcji wiedzy, w kolektywnym wytwarzaniu nowych i zakorzenionych w oporze form współ-bycia rodzi się alternatywa dla kapitalistycznego, uniwersyteckiego *status quo*. Instytucje dobra wspólnego tworzone w ramach zarówno studenckiej, jak i szerszej, społecznej walki kładą podstawy pod ten horyzont możliwości, na którego istotność nieustannie w swoich propozycjach kładą krytyczni badacze szkolnictwa wyższego. Spróbujmy jednak dokonać wstępnej syntezy problematyki rozwijanej w ramach tego nurtu.

¹⁴⁹ E. Mandel, *The Changing Role of the Bourgeois University*, [@:]

<http://www.marxists.org/archive/mandel/1970/06/university.htm> (dostęp: 25 stycznia 2014).

¹⁵⁰ Tamże

7. Czym są krytyczne badania nad szkolnictwem wyższym? Próba wstępnej syntezy.

7.1. Pole i metody badań

Możemy wreszcie przejść do pierwszej próby odpowiedzi na pytanie o to: czym są krytyczne badania nad szkolnictwem wyższym? Choć trzeba przyznać, że na gruncie krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym zachodzą pewne próby sukcesywnego instytucjonalizowania dziedziny¹⁵¹, to jest to jednak obszar, w którym dominują badacze pierwszego typu wyróżnionego przez Ulricha Teichlera, to znaczy „okazjonalnie zajmujący się szkolnictwem wyższym badacze pochodzący z innych dyscyplin” (*discipline-based, occasional higher education researchers*), cechujący się bardzo dobrym zapleczem metodologicznym i teoretycznym, słabą wiedzą dotyczącą samego obszaru badania, oraz niewielkim potencjałem jeśli chodzi o zastosowanie praktyczne formułowanych propozycji¹⁵². Zwrócić należy uwagę, że pośród tych badaczy występuje wysoki odsetek osób, których motywacją do podjęcia teoretycznej interwencji jest chęć zmierzenia się z konsekwencjami transformacji uniwersytetu dotykającymi ich dziedzinę lub warstwę zawodową czy kolektywna odpowiedzi na polityczne protesty odbywające się na obszarze sektora szkolnictwa wyższego. Tego rodzaju próby cechują się oddolnością i kolektywnym charakterem podejmowanych badań, dyskusji i namysłu. Duża ilość projektów rozpoczyna się również w postaci kolaboratywnych projektów internetowych – list dyskusyjnych czy blogów.

Niewielki odsetek czołowych postaci nurtu w sposób długotrwały związał się z tym obszarem badań i bierze udział w bardziej oficjalnym (choć nie specjalistycznym) obiegu dyskusji akademickiej dotyczącej sektora szkolnictwa wyższego¹⁵³, tego rodzaju badacze można określić za Teichlerem mianem badacze z innych dyscyplin podejmujący kwestie

¹⁵¹ W 2013 roku ruszyła pierwsza seria wydawnicza w Duke University Press, pod kierownictwem Jeffrey Williamsa i Christophera Newfielda..

¹⁵² Zob. U. Teichler, *Research on Higher Education in Europe*, "European Journal of Education" 40.4/2005, s. 460.

¹⁵³ Zarówno Christopher Newfield jaki i Marc Bousquet udzielają się aktywnie na łamach *The Chronicle of Higher Education*.

szkolnictwa wyższego w sposób ciągły (*the continuous discipline-based higher education scholars*)¹⁵⁴.

Analizy krytycznych badaczy szkolnictwa wyższego przede wszystkim prowadzone są na poziomie pojedynczej instytucji bądź wydziału, lub w ramach wypracowanego typu idealnego krajowego systemu szkolnictwa wyższego. Najczęściej wykorzystywanymi metodami są analizy dokumentów, wywiady, analiza pojęciowa czy metodologiczne rozważania krytyczne. Sami badacze rekrutują się najczęściej z dziedzin, które odczuwają w najbardziej bezpośredni sposób negatywne konsekwencje współczesnych transformacji sektora, czyli głównie z dziedzin humanistycznych (studia kulturowe, literaturoznawstwo, filozofia) czy nauk społecznych (socjologia, studia nad mediami).

7.2. Problematyka

Przedstawiciele krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym, spójnie z tendencją przyjmowaną w badaniach głównego nurtu, a w odróżnieniu od wielu konserwatywnych krytyków współczesnych przemian instytucji uniwersytetu, postrzegają i analizują jego rozwoju w stałej zależności do rozwoju całości procesów gospodarczych i zmieniających się form państwowych. W ten sposób są w stanie wykroczyć poza ujęcie korporatyzacji czy urynkowania, jako czegoś narzucanego z zewnątrz, bądź to przez siły rynkowe, bądź przez państwo, jego rząd i administrację. Na tej samej zasadzie kryzys uniwersytetu postrzegany jest przez nich zawsze w szerokiej perspektywie łączącej przemiany i kryzysy sfer gospodarczej i politycznej, a jego fundamentalnym wymiarem jest proces zacierania się granic między tym, co publiczne, i tym, co prywatne w kontekście szkolnictwa wyższego. Wytworzona w tej konsekwencji instytucjonalna hybryda, za którą uważają przedsiębiorczy publiczny uniwersytet badacze z tego nurtu, funkcjonuje na zasadach, w ramach których coraz istotniejszego znaczenia nabierają kwestie efektywności, produktywności a w związku z tym ich pomiaru, ewaluacji i kontroli. Istotności również nabiera walka o definicje pracy akademickiej, to znaczy tego, kto na uniwersytecie pracuje i wytwarza, czyje i jakiego rodzaju działania są rozpoznawane jako produktywne przez uniwersytecki system pomiaru, a czyje nie. Stosunki pracy na uniwersytecie jako organizacji przybierają zatem charakter

¹⁵⁴ U. Teichler, *Research on Higher Education in Europe...*, s. 460.

konfliktowy i to właśnie przestrzenie antagonizmu i podziałów stają się głównym obiektem zainteresowania krytycznych badaczy. Wśród nich najwięcej miejsca zajmuje z pewnością podział na pracowników etatowych i tymczasowych oraz negatywne konsekwencje doświadczane przez tych drugich, w ramach coraz bardziej powszechnej społecznie kondycji prekarności. Nie bez znaczenia pozostaje też coraz istotniejsza rola współczesnych uniwersytetów w kreowaniu konkretnych zdyscyplinowanych podmiotów na rynku pracy. Przede wszystkim zaś podkreślana jest funkcja uniwersytetu w procesie prekaryzacji, to jest wiązania pracowników z rynkiem pracy poprzez dług zaciągany na spłatę czesnego. Analizy krytycznych badaczy szkolnictwa wyższego mają wymiar polityczny, a w polu ich szczególnego zainteresowania leżą alianse organizacyjne i pracownicze między studentami, doktorantami a akademickimi pracownikami tymczasowymi, ogólnie pojęte podstawy działalności związkowej w sektorze szkolnictwa wyższego czy sam proces uzwiązkowienia doktorantów. Uniwersytet analizowany w ten sposób zaczyna być postrzegany jako uprzywilejowana przestrzeń walki i organizacji politycznej. Nie jest jednak wyłącznie środkiem tejże, ale sam w sobie stanowi stawkę walki. Duża ilość wysiłków teoretycznych krytycznych badaczy szkolnictwa wyższego ukierunkowana jest zatem na wypracowywanie alternatywnego modelu instytucjonalnego dla współczesnego uniwersytetu oraz samej organizacji procesów produkcji wiedzy. Niemniej sam nurt rozdarty jest między pytaniem o to, czy przyszłość uniwersytetu leży w powrocie do organizowania go jako opartej na reprezentacji instytucji publicznej czy też na w pełni demokratycznej instytucji dobra wspólnego.

7.3. Trzy stanowiska

W oparciu o omówienie problematyki interesującej krytycznych badaczy nad szkolnictwem wyższym przedstawione w niniejszym rozdziale w poniższej Tabeli 1. wyodrębnione zostały trzy stanowiska (kulturowe, polityczne, ekonomiczno-polityczne) pojawiające się możliwie konsekwentnie w obrębie literatury składającej się na ten nurt. Uporządkowaliśmy je według pięciu węzłowych najważniejszych aspektów. Są nimi odpowiednio: *stosunek do instytucji uniwersytetu, przyczyny kryzysu, definicja pracy i produkcji, podmiot zmiany na uniwersytecie, stosunek do alternatywy wobec stanu obecnego.*

	Kulturowe	Polityczne	Ekonomiczno-polityczne
Stosunek do instytucji uniwersytetu	Uniwersytet jest instytucją wyjątkową, odpowiedzialną za powstanie w rozwiniętych społeczeństwach silnej klasy średniej.	Uniwersytet w warunkach powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego jest dogodną przestrzenią masowej mobilizacji politycznej.	Uniwersytet w epoce kapitalizmu kognitywnego jednocześnie zyskuje na znaczeniu jako istotne miejsce produkcji wiedzy oraz intelektualnej siły roboczej oraz traci swoją wyjątkową pozycję jako instytucja.
Przyczyny kryzysu	Wojny kulturowe – atak prawicy na instytucję zapewniającą rozszerzenie podstawy demokratycznego społeczeństwa.	Rozrost kontroli menadżerskiej jest odpowiedzią na rosnącą polityczną siłę kadry i studentów. Uniwersytet menadżerski kieruje się motywem zysku wprowadzając całą instytucję w stan kryzysu. Te same mechanizmy widać we wszystkich miejscach pracy.	Kryzys obecnej formy uniwersytetu jest pochodną kryzysu gospodarki kapitalistycznej w jej modelu opartym na produkcji wiedzy.
Definicja pracy i produkcji	Wąska – Praca profesjonalna poddana menadżerskiej kontroli.	Rozszerzona – na uniwersytecie pracują również studenci, doktoranci czy pracownicy techniczni.	Szeroka – praca i produkcja biopolityczna.
Podmiot zmiany na uniwersytecie	Kadra akademicka.	Kadra akademicka zatrudniona w niepewnych warunkach, studenci jako pracownicy.	Zmiana na uniwersytecie nie jest możliwa bez szerokiej, rewolucyjnej zmiany gospodarczej i społecznej. Na uniwersytecie, podobnie jak w innych sferach, podmiotem zmiany jest prekarna siła robocza.

Stosunek do alternatywy wobec stanu obecnego	Przywrócenie czystej publicznej kontroli jest możliwe i pożądane	Niezbędne jest zdemokratyzowanie istniejących procedur sprawowania kontroli publicznej nad uniwersytetem.	Należy wykroczyć poza myślenie w ramach opozycji prywatne/publiczne – alternatywą jest uniwersytet jako instytucja dobra wspólnego.
---	--	---	---

Tabela 1. Stanowiska w obrębie krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym

Krystian Szadkowski, MA
Institute of Philosophy
Adam Mickiewicz University, Poland
e-mail: szadkowski.k@gmail.com

Papers in the series include the following:

- Vol. 1 (2006) Marek Kwiek, „The Classical German Idea of the University, or on the Nationalization of the Modern Institution”
- Vol. 2 (2006) Marek Kwiek, „The University and the Welfare State in Transition: Changing Public Services in a Wider Context”
- Vol. 3 (2007) Marek Kwiek, „Globalisation: Re-Reading its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe”
- Vol. 4 (2007) Marek Kwiek, „Higher Education and the Nation-State: Global Pressures on Educational Institutions”
- Vol. 5 (2007) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”
- Vol. 6 (2007) Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 7 (2007) Marek Kwiek, „On Accessibility and Equity, Market Forces, and Academic Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”
- Vol. 8 (2008) Marek Kwiek, „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education: Cost-Sharing, Equity, and Access”
- Vol. 9 (2008) Marek Kwiek, „The Changing Attractiveness of European Higher Education in the Next Decade: Current Developemnts, Future Challenges, and Major Policy Options”
- Vol. 10 (2008) Piotr W. Juchacz, „On the Post-Schumpeterian "Competitive Managerial Model of Local Democracy" as Perceived by the Elites of Local Government of Wielkopolska”
- Vol. 11 (2008) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe”
- Vol. 12 (2008) Dominik Antonowicz, „Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective”
- Vol. 13 (2009) Marek Kwiek, „Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet”
- Vol. 14 (2009). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „EUropean (Legal) Culture Reconsidered”
- Vol. 15 (2010). Marek Kwiek, „Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie”
- Vol. 16 (2010). Marek Kwiek, „Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie”
- Vol. 17 (2010). Marek Kwiek, „Integracja europejska a europejska integracja szkolnictwa wyższego”
- Vol. 18 (2010). Marek Kwiek, „Dynamika prywatne-publiczne w polskim szkolnictwie wyższym w kontekście europejskim”
- Vol. 19 (2010). Marek Kwiek, „Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska”
- Vol. 20 (2010). Marek Kwiek, „The Public/Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Sector Growth and Its Implications”
- Vol. 21 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Knowledge Production in Central Europe”

- Vol. 22 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Their Changing Social and Economic Settings. Dependence as Heavy as Never Before? ”
- Vol. 23 (2011). Marek Kwiek, „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case”
- Vol. 24 (2011). Marek Kwiek, „Social Perceptions vs. Economic Returns from Higher Education: the Bologna Process and the Bachelor Degree in Poland”
- Vol. 25 (2011). Marek Kwiek, „Higher Education Reforms and Their Socio-Economic Contexts: Competing Narratives, Deinstitutionalization, and Reinstitutionalization in University Transformations in Poland”
- Vol. 26 (2011). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „Post-Metaphysically Constructed National and Transnational Public Spheres and Their Content”
- Vol. 27 (2011). Dominik Antonowicz, „External influences and local responses. Changes in Polish higher education 1990-2005”
- Vol. 28 (2011). Marek Kwiek, „Komisja Europejska a uniwersytety: różnicowanie i izomorfizacja systemów edukacyjnych w Europie”
- Vol. 29 (2012). Marek Kwiek, „Dokąd zmierzają międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego?”
- Vol. 30 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytet jako ‘wspólnota badaczy’? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”
- Vol. 31 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytety i produkcja wiedzy w Europie Środkowej”
- Vol. 32 (2012). Marek Kwiek, „Polskie szkolnictwo wyższe a transformacje uniwersytetów w Europie”
- Vol. 33 (2012). Marek Kwiek, „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities”
- Vol. 34 (2012). Marek Kwiek, „European Strategies and Higher Education”
- Vol. 35 (2012). Marek Kwiek, „Atrakcyjny uniwersytet? Rosnące zróżnicowanie oczekiwań interesariuszy wobec instytucji edukacyjnych w Europie”
- Vol. 36 (2013). Krystian Szadkowski, „University’s Third Mission as a Challenge to Marxist Theory”
- Vol. 37 (2013). Marek Kwiek, „The Theory and Practice of Academic Entrepreneurialism: Transborder Polish-German Institutions”
- Vol. 38 (2013). Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 39 (2013). Marek Kwiek, „From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland”
- Vol. 40 (2013). Dominik Antonowicz, „Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy”
- Vol. 41 (2013). Marek Kwiek, „Przyszłość uniwersytetów w Europie: najważniejsze motywy dyskusji”
- Vol. 42 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Droga na studia – fakty, odczucia, oceny”
- Vol. 43 (2013). Krzysztof Leja, Emilia Nagucka, „Creative destruction of the University”

- Vol. 44 (2013). Marek Kwiek, „Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania”
- Vol. 45 (2013). Cezary Kościelniak, „Uniwersytet i aktywizm studencki wobec obywatelskiego nieposłuszeństwa”
- Vol. 46 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Zmiany poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży jako efekt adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych”
- Vol. 47 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Młodzież wiejska na studiach wyższych – selekcje społeczne, obecność na studiach, uwarunkowania”
- Vol. 48 (2013). Marek Kwiek, Dominik Antonowicz, „Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction”
- Vol. 49 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Procedura rekrutacyjna na studia jako mechanizm selekcji społecznej”
- Vol. 50 (2013). Marek Kwiek, Dominik Antonowicz, „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones”
- Vol. 51 (2013). Cezary Kościelniak, „Polskie uczelnie a Unia Europejska. Instytucjonalne, ekonomiczne i kulturowe aspekty europeizacji polskiego szkolnictwa wyższego”
- Vol. 52 (2013). Petya Ilieva-Trichkova, „Higher Education in Bulgaria in a Historical Perspective: Dynamics of Expansion and Inequalities”
- Vol. 53 (2013). Dominik Antonowicz, „The Challenges for Higher Education Research in Poland”
- Vol. 54 (2013). Cezary Kościelniak, „Kulturowe uwarunkowania uniwersytetu w kontekście kryzysów państw dobrobytu”
- Vol. 55 (2013). Cezary Kościelniak, Robert Roemer, „Sustainable Development as a Part of the "Third Mission" of the Universities”
- Vol. 56 (2013). Kazimierz Musiał, „Strategiczna funkcja polityki regionalnej i umiędzynarodowienia w krajach nordyckich”
- Vol. 57 (2013). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Kazimierz Musiał, „Kontrolować czy nadzorować? Modelowanie polskiej polityki szkolnictwa wyższego z punktu widzenia reform realizowanych w krajach nordyckich”
- Vol. 58 (2013). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, „Prawo o szkolnictwie wyższym w pryzmacie jakości rządzenia i polityki rozwoju”
- Vol. 59 (2013). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, „Between modernization of society and modernization of education The Polish Higher Education Case”
- Vol. 60 (2013). Piotr W. Juchacz, Karolina M. Cern, „In Defence of the Diversity of Faculty Talents”
- Vol. 61 (2013). Piotr W. Juchacz, „The Scholarship of Integration: On the Pivotal Role of Centers of Advanced Study in the New Structure of Research-Intensive Universities in the 21st Century”
- Vol. 62 (2013). Marek Kwiek, „Changing Degree Structures and Economic Returns to Higher Education in Poland. The Impact of the Bologna Process”
- Vol. 63 (2014). Bianka Siwińska, „Doświadczenia sąsiadów w zakresie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego: Niemcy. Studium przypadku”

- Vol. 64 (2014). Marek Kwiek, „Changing Higher Education and Welfare States in Postcommunist Central Europe: New Contexts Leading to New Typologies?”
- Vol. 65 (2014). Dominik Antonowicz, Magdalena Krawczyk-Radwan, Dominika Walczak, „Rola marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce 2010-2020”
- Vol. 66 (2014). Marek Kwiek, „European Universities and Educational and Occupational Intergenerational Social Mobility”
- Vol. 67 (2014). Marek Kwiek, „Reforming European Universities: the Welfare State as a Missing Context”
- Vol. 68 (2014). Bianka Siwińska, „Przyszłość procesu internacjonalizacji polskiego szkolnictwa wyższego”
- Vol. 69 (2014). Marek Kwiek, „From Growth to Decline? Demand-Absorbing Private Higher Education when Demand is Over”
- Vol. 70 (2014). Dominik Antonowicz, „Uniwersytet. Od korporacji do instytucji”
- Vol. 71 (2014). Marek Kwiek, „Od dezinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej. Polskie uniwersytety 1990-2010”
- Vol. 72 (2014). Marek Kwiek, „Competing for Public Resources: Higher Education and Academic Research in Europe. A Cross-Sectoral Perspective”
- Vol. 73 (2014). Krystian Szadkowski, „Czym są krytyczne badania nad szkolnictwem wyższym?”