



Daria Hejwosz-Gromkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Społeczne i pedagogiczne konsekwencje orientacji konsumenckiej w szkolnictwie wyższym

KEY WORDS

higher education, university, consumerism, student-consumer, transformation of HE

ABSTRACT

Hejwosz-Gromkowska Daria, *Społeczne i pedagogiczne konsekwencje orientacji konsumenckiej w szkolnictwie wyższym* [Educational and Social Outcome of Consumer Orientation in Higher Education]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2 (4) 2013, Poznań 2013, pp. 83–101, Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2708-3. ISSN 2300-0422

The paper presents contemporary discussion about consumerism in academia. Commercialization of higher education is widely discussed among scholars. Some of them condemn the *commodification* of higher education as well as the neoliberal approach. The others perceive the market orientation in HE as the necessity and the next step in this area development. The orientation on students as a customer is widely discussed in the literature. The author of this paper reconstructs and analyses selected problems of commercialization and consumerism in academia, including the relationship between the tutor and the student replaced by the producer-consumer relationship, grades inflation, student satisfaction and infantilization of education. Moreover, the author of the paper makes attempt to analyze different approaches towards consumerism in academia and presents a contrasting orientation towards problem in question.

Teza, iż edukacja jest towarem, stała się w ostatnich czasach bardzo rozpowszechniona. Rozważania na temat komercjalizacji szkolnictwa wyższego rozpoczęły się w Stanach Zjednoczonych na początku lat siedemdziesiątych jako efekt neoliberalnych przemian oraz wprowadzenia idei menadżeryzmu na uczelnie wyższe. Nie dziwi zatem fakt, iż coraz częściej w odniesieniu do społecznych funkcji uniwersytetu używa się języka ekonomii i jak zauważa David Kirp, każda jednostka uczelni określana jest jako „centrum dochodowe” (ang. *revenue center*), każda grupa osób to „udziałowiec” (ang. *stakeholder*), każdy student to „konsument” (ang.

customer), każdy profesor to przedsiębiorca (ang. *entrepreneur*), a każdą instytucję postrzega się jako szukającą zysku – w postaci pieniędzy albo ludzkiego kapitału (Kirp, 2005: 114). Tradycyjny etos szkolnictwa wyższego, rozumiany jako dobro publiczne, został zastąpiony przez wartości bliskie prywatnym przedsiębiorstwom, czyli racjonalność, etykę biznesową oraz produktywność. Z jednej strony uczelnie wysyłają sygnał, iż działają jak przedsiębiorstwa, z drugiej zaś studenci, dorastając w kulturze konsumpcji, traktują edukację jako towar, proces uczenia – jako usługę, a wykładowców jako usługodawców. Studenci nie są postrzegani jedynie jako beneficjenci dobra publicznego, jakim jest kształcenie na uczelniach wyższych, lecz jako konsumenci. Kształcenie akademickie przestaje być dobrem dla każdego obywatela, staje się prawem czy nawet obowiązkiem. Koresponduje to z zasadą obowiązującą w systemie konsumpcyjnym: koniecznością kupowania i konsumowania. Podejście wolnorynkowe daje wolność wyboru studentom-konsumantom, a uczelniom możliwość konkurowania o nich. Studenci-konsumenci znają swoje „edukacyjne prawa”, mają wolność wyboru uczelni wyższej, ścieżki kształcenia, wykładowców, a swoje decyzje podejmują na podstawie dostępnych informacji, których opracowanie uczelnie zlecają firmom marketingowym oraz specjalistom public relations. Jednocześnie studenci-konsumenci generują potrzeby i oczekiwania wobec usługodawców, jakim są uczelnie wyższe (por. Cardoso, Carvalho, Santiago, 2011: 272).

W konsekwencji w przestrzeni akademickiej pojawiają się nowe zjawiska, które dla jednych mogą być traktowane jako patologia akademicka, a dla innych, jako kolejny krok w przemianach szkolnictwa wyższego. Rekonstruując debatę na temat relacji studentów i wykładowców na współczesnym uniwersytecie w kontekście kultury konsumpcji, można wyróżnić następujące problemy: zastąpienie relacji mistrz–uczeń relacją producent–konsument, inflację ocen, dążenie do usatysfakcjonowania studenta oraz infantyлизację kształcenia. Z drugiej jednak strony należy również odwołać się do tych stanowisk, które kwestionują istnienie powyższych zjawisk. W niniejszym artykule podjęta zostanie próba rekonstrukcji współczesnej debaty dotyczącej ideologii konsumpcji i jej konsekwencji w świecie akademickim.

Relacja mistrz–uczeń vs. producent–konsument

Logika społeczeństwa konsumentów, jak zauważa Zygmunt Bauman, „cechuje się przerabianiem relacji międzyludzkich zgodnie z wzorcem i na podobieństwo relacji między konsumentami a obiektami ich konsumpcji” (Bauman, 2009: 17). Z tej perspektywy edukacja, podobnie jak wszystko inne w społeczeństwie konsumentów, ulega komodyfikacji. Marvin Oxenham twierdzi, że w czasach płynnej

nowoczesności ludzie „uciekają od agonii niepewności, znajdując schronienie w przedmiotach, które zakupują, przekształcając edukację w dobro konsumpcyjne, które zapewni im poczucie bezpieczeństwa, zagwarantuje status społeczny dzięki zdobytemu dyplomowi, a także zapewni przetrwanie dzięki nabyciu odpowiednich umiejętności i kompetencji. Instytucje szkolnictwa wyższego znajdują poczucie bezpieczeństwa w odpowiednich rankingach, opracowywanych na podstawie wskaźników zatrudnienie ich absolwentów oraz dają poczucie satysfakcji rządowi, który wymusza na nich kształcenie zgodne z oczekiwaniami współczesnego świata” (Oxenham, 2013: 171–172). Nie dziwi zatem fakt, iż współczesny dyskurs rynkowy promuje model, w którym studenci chcą *mieć* dyplom, a nie *kształcić się* (Molesworth, Nixon, Scullion, 2009: 278).

Coraz częściej uważa się, że współczesne podejście do relacji student–mistrz przypomina umowę, jaką podpisują konsument i usługodawca. Taka umowa może być również podstawą do roszczeń ze strony konsumenta–studenta, jeśli uczelnia nie dostarczy mu produktów, których się spodziewał (Fox, 2002: 130). Badacze przedmiotu coraz częściej wskazują, iż w dobie gwałtownych przemian szkolnictwa wyższego tożsamość pracowników uniwersytetów jest niepewna. Claire Fox zauważa, iż wielu nauczycieli akademickich straciło pewność roli, jaką odgrywają na uniwersytetach. Według niej nie czują się już mistrzami, przywódcami intelektualnymi, bowiem orientacja na studentów (konsumentów) spowodowała, iż uczący się są traktowani jako równoprawni udziałowcy, mogący decydować o tym, czego chcą się uczyć bądź czego potrzebują (Fox, 2002: 136). Ponadto, jak zauważają Ray Land i George Gordon, taka orientacja prowadzi również do niepewnej tożsamości szkół wyższych zarówno w sferze misji, jak i wyznawanych przez nie wartości. W następstwie zauważyć można trudności w planowaniu zajęć dydaktycznych, jak i w działaniu poszczególnych wydziałów (Land, Gordon, 2013: 269).

Zmienia się rola wykładowcy, który staje się przewodnikiem (facilitatorem), a jego zadaniem nie jest generowanie nowych idei ani stymulowanie do myślenia, lecz przekazywanie zatwierdzonej, opakowanej, gotowej do przyswojenia wiedzy (por. Melosik, 2002; Poytner, 2010; Gibbs, 2009). Phil Clegg także podejmuje kwestię niepewności roli, jaką odgrywają w dzisiejszym świecie akademickim wykładowcy. Twierdzi on, że z jednej strony zmierzają się oni z biurokratycznymi regułami, konwencjami, żądaniami ze strony zewnętrznych podmiotów oraz niejasnymi, często wykluczającymi się ideologiami. Z drugiej zaś wiedzą, że ich zadaniem jest kształcenia w duchu humanistycznym, pomoc studentom w poszerzaniu horyzontów, rozwijanie zdolności krytycznego myślenia w taki sposób, aby w przyszłości nie stali się oni jedynie poddanymi wobec dyrektyw Banku Światowego czy jakiegokolwiek innej organizacji (Clegg, 2008: 223).

Współczesna kadra uniwersytecka może mieć odczucia ambiwalentne, bowiem w przestrzeni akademickiej ścierają się dwa podejścia – tradycyjne, humanistyczne

zorientowane na rozwój jednostek i grup, u którego podstaw leży potrzeba poszukiwania prawdy i generowania nowych idei, oraz ekonomiczne zorientowane na rozwój gospodarczy, u którego podstaw leży efektywność, produktywność, mierzalność i standaryzacja. Uniwersytetowi trudno jest odnaleźć się na rynku, bowiem z jednej strony istnieje presja, aby uczelnie wyższe były konkurencyjne, a przeto grały, opierając się na regułach rynkowych, z drugiej zaś – jego ustabilizowana, wielowiekowa tradycja zobowiązuje do postępowania wedle konserwatywnych zasad (Land, Gordon, 2013: 269).

Ponadto w związku z globalizacją edukacji wyższej od absolwentów różnych uczelni wyższych oczekuje się podobnych kwalifikacji, aby byli oni w stanie sprostać wyzwaniom współczesnych rynków pracy. Obserwuje się również dążenie do ujednolicania procedur i struktur wszystkich uczelni. W konsekwencji, jak zauważa Teresa Bauman, idea konwergencji „powoduje jednak utratę specyficznego charakteru poszczególnych uniwersytetów” (Bauman, 2003: 58).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć poparcie dla tezy, iż edukacja wyższa oraz dyplomy akademickie stają się towarem, który można wymienić na odpowiednie miejsce na rynku pracy (por. Melosik, 2002; Bauman, 2003; Hejwosz, 2010). Toteż wiele uczelni wyższych przygotowuje studentów do życia w świecie konsumpcji poprzez obietnicę uzyskania dobrze płatnej pracy, która czeka dla tych, którzy uzyskają jej dyplom. Zadaniem uczelni wyższych staje się potwierdzenie zdobytych kwalifikacji, a nie dokonanie zmiany w sposobie myślenia czy w postrzeganiu świata przez absolwentów (por. Molesworth, Nixon, Scullion, 2009: 278). Ideologia konsumpcji zakłada przecież, iż nie jesteśmy w stanie znaleźć szczęścia poza systemem konsumentów. A przeto wiedza, umiejętności czy kompetencje społeczne, których nie można wykorzystać w tym systemie, stają się nieużyteczne. W ten oto sposób, jak utrzymuje Marvin Oxenham, idea wiedzy dla samej wiedzy „została wyprzedana” (Oxenham, 2013: 172).

Powyższe spostrzeżenia potwierdzają badania przeprowadzone przez Jill A. Singleton-Jackson, Dennisa L. Jackson oraz Jeffa Reinhardta. Większość badanych przez nich studentów stwierdziła, iż głównym motywem podjęcia przez nich studiów uniwersyteckich było zdobycie „dobrej pracy” (35,3%). Studenci w zamian za poświęcony czas i pieniądze, które traktują jako inwestycję, oczekują uzyskania dyplomu, który zapewni im miejsce na rynku pracy. Przywołani badacze wskazują, że w tej sytuacji proces kształcenia akademickiego z perspektywy studentów jest dalece uproszczony. Przeprowadzone przez nich badania pokazują, że niewielu z nich postrzega studia akademickie w kategoriach wartości samej w sobie (Singleton-Jackson, Jackson, Reinhardt, 2010: 350).

W świecie akademickim pojawia się opór wobec neoliberalnych przemian i orientacji rynkowej i konsumpcyjnej. Frank Fuerdi postuluje, by odrzucić przekonanie, iż wiedza jest towarem, bowiem stanowi ona wynik relacji i interakcji

między badaczami danej dyscypliny a studentami. Interakcja ta nie ma charakteru pasywnej konsumpcji, bowiem powinna zmuszać studentów do generowania własnych idei. Jednocześnie zauważa, iż w sytuacji orientacji na konsumenta nauczanie nie polega na dostarczaniu wiedzy, ale zostaje zredukowane do przekazania konkretnej informacji lub umiejętności. Nadrzędnym celem kształcenia uniwersyteckiego nie jest już „kształtowanie umysłu”, ale przygotowanie absolwentów do pełnienia przyszłych funkcji zawodowych (Fuerdi, 2002: 35, 41).

Można odnieść wrażenie, iż w tym też kierunku od kilku lat zmierzają polskie szkoły wyższe. Z jednej strony obserwujemy przekształcanie uniwersytetów w przedsiębiorstwa, których naczelnym celem jest zaspokojenie potrzeb klientów, czyli studentów, ich rodziców, ale także (a może przede wszystkim) aktorów rynkowych oraz agend rządowych. Wpisuje się to również w nowy model kształcenia przyszłych kadr, gdzie dookreślony zostaje zakres wiedzy, umiejętności, a także społecznych kompetencji, jakie musi uzyskać absolwent uniwersytetu. Strategiczne dokumenty uniwersyteckie mają na celu podniesienie jakości kształcenia, która na współczesnych uniwersytetach urosła do rangi ideologii (Parker, 2002; Land, Gordon, 2013). Szkolnictwo wyższe wydaje się być również bardziej przewidywalne dzięki wprowadzeniu standaryzacji (a co za tym idzie, biurokracji), szczególnie w zakresie programów i efektów kształcenia. Fuerdi zauważa, że standaryzacja kształcenia zrywa z ideą współpracy między nauczycielem akademickim a studentem. Według niego uśmiercono również koncepcję otwartego uczenia się, bowiem jeśli z góry znamy efekty kształcenia, wykładowcom nie pozostaje nic innego jak wybranie okrężnej, skróconej drogi w procesie nauczania. Nauczycielom akademickim odebrano także możliwość inspirowania i stawiania wyzwań swoim studentom (Fuerdi, 2002: 39).

Kształcenie modułowe, tak powszechne na współczesnych uniwersytetach, zostało wprowadzone zgodnie z logiką funkcjonowania społeczeństwa konsumentów. W konsekwencji współczesny model kształcenia opiera się na możliwości wyboru modułu (Poynter, 2002: 64), a także na założeniu, *co* uczelnia może zrobić dla studenta, a nie *wraz ze* studentami. Zasada jedności badań i kształcenia, która stanowiła podwaliny idei uniwersytetu Humboldta, została rozszczepiona na dwie odrębne funkcje. Uniwersytety europejskie, podążając za ideą menadżeryzmu, zastępują ideę Humboldta ideą uniwersytetu przedsiębiorczego. W Polsce i Niemczech uniwersytety nadal pełnią funkcję naukowo-badawczą i dydaktyczną, jednak coraz silniejsza orientacja na badawczą funkcję zaczyna doprowadzać do rozdzielenia tych dwóch funkcji, a takie tendencje można zaobserwować na brytyjskich uczelniach. Jednak prawdą jest, że szkolnictwo wyższe ulega przemianom, dlatego też nawołuje się do zmiany w sposobie myślenia w podejściu do edukacji wyższej. Przykładem mogą być broszury wysłane do brytyjskich uniwersytetów w 2006 roku, w której autorzy uzasadniają zmianę podejścia do pracy akademickiej

„rosnącą konkurencyjnością”, „większymi oczekiwaniami ze strony studentów” oraz potrzebą kreowania własnej marki przez uniwersytety (Molesworth, Nixon, Scullion, 2009: 277).

Trzeba również zauważyć, iż, zgodnie z logiką społeczeństwa konsumentów, produkty, które nie przynoszą satysfakcji, bo są przestarzałe, należy zamienić lub wyrzucić na śmietnik. Z tej perspektywy zajęcia dydaktyczne nie muszą być wyzwaniem intelektualnym ani „uczta dla umysłu”, mają być ciekawe i użyteczne dla studentów, w przeciwnym razie niezadowolenie studenta-konsumenta może mieć negatywne konsekwencje dla przyszłej kariery wykładowcy. Coraz częściej nauczyciele akademicy podlegają ocenie przez studentów. W tym kontekście Claire Fox, odwołując się do doświadczeń brytyjskich, zwraca uwagę, iż współcześnie studenci nie obawiają się wyników egzaminów, które przeważnie są dla nich pozytywne, lecz to nauczyciele akademicy obawiają się ocen wystawianych przez studentów (Fox, 2002). Problem ten dyskutują również Marie-Line Germain oraz Terri A. Scandura, wskazując, że w ramach ewaluacji nauczycieli akademickich studenci nie oceniają procesu nauczania-uczenia się czy też zdobytej wiedzy, ale przyjazność oraz życzliwość prowadzącego zajęcia (Germain, Scandura, 2005: 59). Z drugiej strony trudno oczekiwać od studentów, iż będą posiadali niezbędną wiedzę oraz umiejętność pozwalające na merytoryczną ocenę wykładowcy. Z tej perspektywy nie są oni konsumentami, bowiem nie mogą dokonać oceny nabytego produktu (Hejwosz, 2010). Jednak na wielu uczelniach brytyjskich oraz amerykańskich, a także i polskich, ocena studentów jest brana pod uwagę przy awansie naukowym danego pracownika. Dlatego też narzędzia ewaluacyjne pracowników wystawione są na krytykę (Germain, Scandura, 2005: 60).

George Ritzer, opisując zjawisko makdonaldyzacji szkolnictwa wyższego, zwrócił uwagę, iż studenci oczekują od uniwersytetów spektakularnych działań, nie dostrzegając różnicy między Las Vegas czy Disneylandem (Ritzer, 2002). Zajęcia prowadzone na uniwersytetach, zgodnie z logiką społeczeństwa konsumentów, mają być interesujące i użyteczne (Ritzer, 2002: 20). Wykładowca ma zatem wchodzić w rolę „showmana”, sprawiając, że student nie znuży się w czasie jego zajęć. Należy zatem dostarczać ciągłych bodźców, niekoniecznie intelektualnych, aby student był szczęśliwy. Zaczyna się zatem walka o przyciągnięcie, utrzymanie uwagi i zainteresowania studenta (por. Land, Gordon, 2013). Dennis Hayes ironicznie zauważa, iż nauczyciele akademicy, aby uzyskać przychyłność studentów oraz dobre wyniki ewaluacji, spędzają wiele czasu nad szlifowaniem dowcipów, które opowiedzą na wykładach, oraz doskonałą umiejętność z zakresu tworzenia ciekawych prezentacji w PowerPoint (Hayes, 2002: 147). Z kolei Mary Evans utrzymuje, że studenci wyżej oceniają tych wykładowców, których podejście przypomina „zorientowanie na klienta”, a zatem gdy są wrażliwi, rozumiejący, opiekuńczy oraz wspierający (Evans, 2002: 170). Z tej perspektywy nie można mieć oczekiwań

wobec klienta, który „zawsze ma rację”, stawiać wyzwania oraz trudnych pytań (najlepiej zadawać pytania, na które z góry wiadomo, iż student odpowie).

Warto w tym miejscu przywołać wyniki eksperymentu przeprowadzonego na jednej z amerykańskich uczelni w latach siedemdziesiątych. W ramach niego zatrudniono aktora, którego zadaniem było przeprowadzenie wykładu w sposób entuzjastyczny i ciekawy, jednak pozbawiony treści. Mimo iż wykład nie był merytoryczny, studenci ocenili go bardzo wysoko. Wnioski, jakie płyną z tego eksperymentu, wskazują, że studenci bardziej cenią zdolności aktorskie prowadzącego aniżeli merytoryczną zawartość zajęć (Germain, Scandura, 2005: 60). W Stanach Zjednoczonych na uczelniach, które określane są jako pro-profit, a zatem nastawione na zysk, pensja wykładowców zależy od liczby studentów, których „uda się utrzymać” w systemie. Nauczyciel akademicki dostaje pełne wynagrodzenie, jeśli jego przedmiot ukończy 60% studentów. Jeśli jakiś student zrezygnuje z przedmiotu, wówczas wykładowca otrzymuje 45% swojego wynagrodzenia podstawowego. W tego typu instytucjach nauczycielom akademickim wysyła się sygnał, że ich zajęcia są mało atrakcyjne, skoro studenci nie chcą na nie uczęszczać (Field, 2011).

Asymetrię można również odnaleźć w przypadku pozyskiwania nowych studentów. Dawniej to student musiał wykazać się, że jest gotowy do podjęcia studiów na danej uczelni; współcześnie to uczelnie za sprawą działań marketingowych zobligowane są do udowodnienia, iż zasługują, aby zostały wybrane przez studentów (por. Parker, 2002; Lewis, 2006). W konsekwencji uczelnie prześcigają się w ofercie pozadydaktycznej, mającej na celu przyciągnięcie uwagi studenta-konsumenta. W celu pozyskania klientów oferują nie tylko zestaw niezbędnych materiałów dydaktycznych, lecz również laptopy, pendrive’y, kubki czy inne prezenty. Niektóre uniwersytety, aby zyskać studentów, opracowują strategie marketingowe, drukują ulotki, prospekty, w których przyszły absolwent znajdzie użyteczne informacje, jakie stanowisko pracy może uzyskać po ukończeniu danego kierunku (por. Molesworth, Nixon, Scullion, 2009; Land, Gordon, 2013). W Polsce uczelnie państwowe na razie nie tworzą na szeroką skalę haseł reklamowych, pozostaje to domeną uczelni niepaństwowych. Przykładowo niektóre uczelnie prywatne odwołują się do rankingów (nie podając źródła), iż są „numerem jeden” w danym mieście czy województwie. Przywołują także dane statystyczne (również bez potwierdzonego źródła), iż przykładowo 87% absolwentów ich szkoły znajduje pracę w zawodzie. Inne używają sformułowań, iż szkoła posiada markę, która jest uznana na rynku. Jedna ze szkół oferuje kształcenie „2 w 1 – zawód i wykształcenie”. W przypadku ostatniego hasła reklamowego można dostrzec analogię z preparatami kosmetycznymi. Z tej perspektywy widać, iż uczelnie zmuszone są do stosowania takich samych strategii marketingowych, jakie stosują firmy sprzedające konkretny produkt, na przykład szampon. Jednak w ofertach reklamowych nie ma obietnicy kształtowania umysłu, kreatywnego myślenia, przygotowania do prowadzenia

badań oraz krytycznego myślenia. Treści reklam niosą za to obietnicę znalezienia pracy oraz uzyskania dyplomu, a także przywiązują studenta do określonej marki, jaką jest dana uczelnia.

W tej sytuacji nie można dziwić się, iż studenci wchodzą w rolę konsumenta, bowiem same uczelnie (w tym publiczne) wysyłają bardzo często sygnał, iż nadrzędnym ich celem jest wyposażenie przyszłych absolwentów w dyplom akademicki, który może zostać wykorzystany na rynku pracy. Uczelnie w swoich misjach odwołują się do imperatywu gospodarczego, używają języka ekonomii, a wszelkie ich działania zdają się być właśnie podporządkowane siłom rynkowym. Tak właśnie funkcjonuje neoliberalny, przedsiębiorczy uniwersytet.

Z drugiej jednak strony należy zauważyć, iż uniwersytety muszą reagować na zmiany i wyzwania zmieniającego się świata, w przeciwnym razie staną się skansenami wiedzy (Melosik, 2002; Bauman, 2003). Można również znaleźć trzecią drogę, która prowadzi między orientacją neoliberalną (rynkową, przedsiębiorczą) a konserwatywną. Phil Clegg zauważa, iż świat akademicki coraz częściej stawia opór przeciwko gwałtownym zmianom związanym z rynkowym, menadżerskim oraz globalnym funkcjonowaniem uczelni wyższych. Wskazuje on jednocześnie, że proces dydaktyczny, kształcenie umysłów studentów, zależy w głównej mierze od mistrzów (nauczycieli akademickich, profesorów). Jest on przekonany, że nawet w sytuacji standaryzacji kształcenia i modułowości możliwe jest wzbudzenie w studentach krytycznej refleksji oraz twórczego myślenia (Clegg, 2008: 224). I ja również zgadzam się z tym stanowiskiem. Z jednej bowiem strony musimy przystosować się do wymogów, jakie niesie ze sobą współczesny świat, a także rozumieć konsekwencje przemian, z drugiej zaś, to my – nauczyciele akademicy – mamy wpływ na to, w jaki sposób uczymy oraz jakie relacje tworzymy z naszymi studentami.

Inflacja ocen i zjawisko usatysfakcjonowania studenta

Naczelna zasada, na której opiera się kultura konsumpcji, brzmi: musisz być szczęśliwy. To sprawiło, że zmieniło się zadanie uniwersytetów. O ile w przeszłości ich nadrzędną funkcją było kształcenie studentów, tak współcześnie zostało ono zamienione na dążenie do ich usatysfakcjonowania (Lewis, 2006: 161). „Mentalność rynkowa” dominuje we współczesnym podejściu do uniwersytetów, czego konsekwencją może być inflacja ocen. Wprowadzenie testów wielokrotnego wyboru lub rezygnacja z egzaminowania na rzecz ciągłego oceniania (*continuous assessment*) miało na celu zwiększenie efektywności funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Jednak działania te, jak zauważają Denis Hayes i Robin Wynyard (2002: 11), doprowadziły do inflacji ocen. Przystają one pełnić funkcję selekcyjną czy

informacyjną, stają się nagrodą. Na elitarnych uniwersytetach pełnią one jeszcze jedną funkcję – konkurencyjną. Nic więc dziwnego, iż problem inflacji ocen został podniesiony w Stanach Zjednoczonych, a następnie w innych krajach, po tym jak Uniwersytetowi Harvarda zarzucono, iż zawyża oceny swoim studentom (zob. Hejwosz, 2010). W amerykańskiej debacie publicznej problem ten jest szeroko dyskutowany, chociaż niektórzy wskazują, że zjawisko inflacji ocen istnieje jedynie na elitarnych uniwersytetach (Boretz, 2004).

Termin ‘inflacja ocen’ został zaczerpnięty z terminologii ekonomicznej i oznacza zwiększenie pozytywnych ocen bez jednoczesnego zwiększenia osiągnięć studentów (Kohn, 2004; Boretz, 2004). Zwolennicy tezy o istnieniu zjawiska inflacji ocen zauważają, iż trzydzieści lat temu były one niższe, a studentom stawiano więcej wymagań. Inflacja ocen tłumaczona jest fenomenem ekspansji szkolnictwa wyższego, a także towarzyszącym neoliberalnym przemianom. W konsekwencji utrzymuje się, że skutkiem tego procesu jest traktowanie studentów jak konsumentów, których należy usatysfakcjonować pozytywną oceną. Na amerykańskich kampusach dochodzi coraz częściej do hiperbolizacji tych zjawisk. Oto bowiem na Kaplan Career Institute w Pittsburghu nauczyciele akademicki byli zmuszani przez władze uczelni do zmieniania ocen studentów z niższych na wyższe oraz do wystawiania jedynie pozytywnych not. Ponadto władze tej uczelni oczekiwały od pracowników, że żaden ze studentów „nie wypadnie z systemu”. Dopuszczano zatem wszelkie przejawy nieuczciwości akademickiej, takie jak ściąganie oraz plagiaty. Działania te miały na celu utrzymanie dotacji, które pochodziły z rządu federalnego. Sprawa trafiła do sądu, zarzucono uczelni wyłudzenie pieniędzy federalnych, bowiem szkoły wyższe działające dla zysku otrzymują 90% subwencji państwowej jedynie w sytuacji, w której studenci wykazują właściwe postępy na ścieżce akademickiej (Field, 2011).

Henry R. Lewis stoi na stanowisku, iż profesorowie wolą, aby ich studenci byli szczęśliwi, natomiast władze uczelni oczekują od profesorów, iż będą ich uszczęśliwiać. Kolejna przyczyna inflacji ocen koresponduje z ewaluacją nauczycieli akademickich. Ci, którzy dają lepsze oceny studentom, w odpowiedzi mogą uzyskać pozytywne wyniki ewaluacji, które w systemie amerykańskim brane są pod uwagę w pokonywaniu kolejnych szczebli kariery akademickiej (Lewis, 2006: 117; Boretz, 2004: 43; Germain, Scandura, 2005: 58–60). Mamy tutaj zatem do czynienia z transakcją związaną: studenci otrzymują pozytywne oceny, a w zamian pozytywnie oceniają wykładowcę. Zauważa się zatem tendencję, w której nauczyciele akademicki „kupują” awans naukowy (amerykański tenure) dzięki uzyskiwaniu wyższych ocen w ewaluacji, co z kolei koreluje z wyższymi ocenami dawanymi studentom (Kezim, Pariseau, Quinn, 2005: 359).

Zgodnie z logiką funkcjonowania społeczeństwa konsumentów klient nie może być rozczarowany, a zatem proces kształcenia i końcowy produkt musi być

przewidywalny. Dlatego też neoliberalne przemiany zmusiły uniwersytety do wprowadzania standardów w celu poprawienia jakości kształcenia. Jednak wielu badaczy, szczególnie brytyjskich i amerykańskich (Fuerdi, 2002; Hayes, 2002; Fox, 2002; Kirp, 2005; Gardner, 2005) twierdzi, że nie przyczyniły się one do lepszego funkcjonowania uczelni wyższych, lecz wprowadziły nadmiar biurokracji. Podobne przemiany obserwujemy ostatnio i w naszym kraju. Konieczność opracowywania standardów i efektów kształcenia, sporządzanie sylabusów, funkcjonowanie w przestrzeni USOSa oznacza podążanie za określonymi wytycznymi. W konsekwencji niewiele pozostaje czasu oraz możliwości na pogłębioną analizę problemów. Zajęcia prowadzone na współczesnych uniwersytetach koncentrują się na „wstępach” oraz „wprowadzeniach”, które „zapakowane” są w moduły.

Birkhead (2007) łączy zjawisko inflacji ocen z wprowadzeniem modułów specjalnościowych. Modularyzacja kształcenia, odwołując się znów do logiki ideologii konsumpcji, powoduje, że wiedza staje się fragmentaryczna, „zapakowana” i gotowa do konsumpcji. Spowodowała ona również ważne konsekwencje dla procesu dydaktycznego, bowiem studiowanie danego przedmiotu sprowadza się do zawężonego modułu, który jest realizowany w określonym wymiarze godzin. W następstwie studenci mają coraz mniej możliwości, aby w ramach realizowanego przedmiotu czy grupy przedmiotów angażować się w badania naukowe. Nic więc dziwnego, że współczesnym absolwentom uczelni wyższych, mimo standaryzacji kształcenia, zarzuca się brak umiejętności krytycznego myślenia¹ (Birkhead 2007). Z drugiej jednak strony, na skutek zwiększania się obszarów wiedzy, pojawiania się nowych dyscyplin i subdyscyplin naukowych, trudno oczekiwać, iż współcześni studenci poznają „całą prawdę o świecie” (Melosik, 2002). W sytuacji specjalizacji i fragmentaryzacji wiedzy, a także utraty przez uniwersytety monopolu na prawdę, wydaje się, iż niemożliwe jest wszechstronne kształcenie. Obserwuje się zatem tendencje, aby w procesie kształcenia koncentrować się na wybranych aspektach (fragmentach) wiedzy oraz na kluczowych kompetencjach społecznych.

Nie wszyscy stoją jednak na stanowisku, iż mamy do czynienia z inflacją ocen oraz z ideą usatysfakcjonowania studenta (Kohn, 2004; Boretz, 2004). Alfie Kohn twierdzi, że nie można porównywać treści kształcenia, metod nauczania oraz oceniania sprzed kilkunastu lat z tymi, które są obecnie. Twierdzi on również, iż należy założyć, że studenci mogą być lepiej przygotowani do kształcenia akademickiego niż było to w przeszłości. Elizabeth Boretz twierdzi z kolei, iż wprowadzenie sylabusów miało na celu zwiększenie efektywności kształcenia, dlatego obserwujemy

¹ Warto zapoznać się opiniami nauczycieli akademickich prezentowanych w różnych artykułach, zamieszczanych w Internecie: <http://www.insidehighered.com/>; <http://bengrey.com/blog/2011/09/a-lack-of-critical-thinking/>; <http://www.theguardian.com/teacher-network/2012/sep/12/critical-thinking-overlooked-in-secondary-education>

nie inflację ocen, lecz ich wzrost, bowiem studenci mają lepsze osiągnięcia (Boretz, 2004: 43). Z tej perspektywy wprowadzenie zmian na uczelniach wyższych w zakresie efektywności kształcenia przyczyniło się do lepszego wykorzystania potencjału i możliwości studentów. Należałoby przyjąć, iż standardy są potrzebne w każdej pragmatyce. Jednak zasady wypracowane przez członków danego zespołu czy grupy są łatwiej zinternalizowane aniżeli zasady narzucone przez zewnętrzne gremia. Innymi słowy, łatwiej jest podążać za standardami, które sami wypracowujemy i czujemy, iż są one „nasze”, aniżeli dostosowywać się do zasad „innych”.

Kolejną kwestią, którą należy podjąć w rozważaniach na temat zjawiska usatysfakcjonowania studentów, jest odpłatność za studia wyższe. W Stanach Zjednoczonych, a od kilku lat w Wielkiej Brytanii, studenci współfinansują swoją edukację. W konsekwencji, jak zauważają niektórzy badacze przedmiotu, studenci i ich rodzice wchodzą w rolę klientów, których postawa często jest roszczeniowa (według logiki: płacę – wymagam). Michael Potts, odwołując się do swoich doświadczeń, pisze, że jeden ze studentów powiedział, że skoro płaci za swoją edukację, oczekuje najwyższej oceny, nawet jeśli nie będzie studiował (Potts, 2005). Warto odwołać się do przywołanych wcześniej badań przeprowadzonych przez Jill A. Singleton-Jackson, Dennisa L. Jacksona oraz Jeffa Reinhardta. Pokazują one, iż studenci utrzymują, że powinni otrzymać zaliczenie czy dobrą ocenę za samo uczestnictwo w zajęciach, a ich wysiłek oraz jakość pracy nie powinna podlegać ocenie. Ponadto oczekują oni od wykładowców, iż będą ich przygotowywać do zaliczeń końcowych tak, aby pozytywnie zdali egzamin (Singleton-Jackson, Jackson, Reinhardt, 2010: 351).

Warto zauważyć, że w następstwie umasowienia szkolnictwa wyższego instytucje państwowe stopniowo wycofują się z finansowania edukacji wyższej na rzecz podmiotów wolnorynkowych. Retoryka orientacji na konsumenta daje państwu możliwość „ograniczenia własnej odpowiedzialności i partycypacji” (Cardoso, Carvalho, Santiago, 2011: 272), a także pozwala na wprowadzenie do szkolnictwa wyższego strategii zarządzania bliskich przedsiębiorstwom. W konsekwencji, jak zauważa M. Potts, w przypadku pojawienia się sporów między studentem-klientem a nauczycielem akademickim władze uczelni bardzo często rozstrzygają konflikt na korzyść tego pierwszego (Potts, 2005: 55).

Z kolei brytyjski badacz Phil Clegg twierdzi, że na skutek neoliberalnych przemian na uniwersytetach wprowadzonych przez Partię Pracy studenci postrzegają siebie w kategoriach klientów lub inwestorów we własną edukację, bowiem rocznie płacą czesne wynoszące od 2000 do 3000 funtów na najbardziej prestiżowych uniwersytetach (Clegg, 2008: 220). Podobne, krytyczne stanowisko zajmuje David Gosling, twierdząc, że „retoryka rządu brytyjskiego wzmacniała w studentach oraz ich rodzicach poczucie, iż są oni klientami, bowiem wprowadzone opłaty za edukację wyższą mają traktować w kategorii inwestycji w przyszłość” (Gosling, 2013: 14).

W Polsce, gdzie kształcenie na uczelniach (poza opłacaniem tzw. drugiego kierunku) jest bezpłatne, na razie nie obserwujemy takich tendencji w zachowaniach studentów. Być może warto byłoby przyjrzeć się zjawisku roszczeniowości studentów-konsumentów oraz strategiom radzenia z nimi z perspektywy uczelni niepublicznych. Ponadto wydaje się, że wprowadzenie opłat za studia na uczelniach publicznych w Polsce jest kwestią czasu, a zatem kadra akademicka oraz osoby zarządzające uniwersytetami będą musiały zmierzyć się z nowymi zjawiskami w przestrzeni akademickiej, takim właśnie jak roszczeniowe podejście studentów-konsumentów. Słusznym wydaje się, aby kadra akademicka oraz władze polskich uczelni publicznych zawczasu dokonały analizy literatury oraz badań poruszających kwestię konsekwencji wprowadzenia odpłatności za studia, aby wypracować odpowiednie strategie współpracy między studentami-konsumentami a kadrą akademicką.

Infantylicyzacja kształcenia

Benjamin Barber, analizując społeczeństwo konsumentów, zauważył, iż zachowania ludzi są wzmacniane przez etos infantylicyzmu, który „opanał nie tylko popkulturę – dogmatyczne osądy, postrzeganie świata w kolorach czarnym i białym w sferze polityki i religii zajęły miejsce zniuansowanej złożoności, będącej cechą moralności ludzi dorosłych” (Barber, 2008: 14). Twierdzi on również, że w szkolnictwie wyższym komercyjny etos infantylicyzacji sprzyja „politycznej ideologii prywatyzacji, która przekreśla dobra publiczne kojarzone z dorosłością, jak krytyczne myślenie i obywatelskość (niegdyś główne cele wyższego wykształcenia), promując w zamian egocentryczny wybór osobisty i narcystyczną osobistą korzyść” (Barber, 2008: 27). Spostrzeżenia te korespondują z wcześniejszymi przykładami praktyk zorientowanych na studenta-konsumenta we współczesnym szkolnictwie wyższym. Fuerdi stawia radykalną tezę, iż współczesne kształcenie akademickie uległo infantylicyzacji, bowiem „studenci są traktowani, jakby byli zagrożonymi gatunkami lub, co najmniej, jak uczniowie w szkole podstawowej” (Fuerdi, 2002: 41). Ponadto, w jego opinii, studenci już nie studiują samodzielnie, lecz są nauczani, a zatem ich horyzonty poznawcze zostają ograniczone do przyswajania wiedzy/informacji i nabywania umiejętności. Z tej perspektywy studenci stają się uczniami, których należy wspierać w procesie zdobywania wiedzy, odbierając im jednocześnie wolność i samodzielność w dochodzeniu do prawdy, co przez lata konstituowało etos akademickiego kształcenia. Do podobnych wniosków doszedł również Tim Brickhead, który twierdzi, iż w szkolnictwie wyższym wytworzyła się kultura „pępowinowa”, oznaczająca bezwzględną zależność studentów od wykładowców (Brickhead, 2007: 25). Remedium na przywrócenie niezależności studentów w zakresie

zdobywania wiedzy widzi on w odbudowywaniu relacji mistrz-uczeń. Utrzymuje on, iż jest to możliwe poprzez likwidację biurokratyzacji oraz odstąpienie od modularyzacji kształcenia (Brickhead, 2007: 27). Według niego od studentów nie oczekuje się analitycznego i krytycznego myślenia, a jedynie udzielania krótkich odpowiedzi (Brickhead, 2007: 28).

Infantylnizacja kształcenia manifestuje się również w oczekiwaniach studentów. Traktują oni bowiem edukację akademicką w kategoriach wymiennych: płacą, a zatem oczekują dobrych ocen oraz dyplomu, który zapewni im pracę (por. Molesworth, Nixon, Scullion, 2009: 279). Podobne wnioski płyną z badań przeprowadzonych Michaela Delucchio oraz Kathleen Korgen, wedle których ponad 40% studentów przyznało, że płacenie czesnego jest dla nich tożsame z kupnem dyplomu (podają za Regan, 2012: 16). Okazuje się również, iż studenci nie postrzegają siebie w kategoriach osób, które uczą się, lecz w kategoriach osób nabywających usługi (Regan, 2012: 17).

Taka postawa niewątpliwie koresponduje z postawą konsumenta, który nastawiony jest na posiadanie dóbr i ich konsumowanie, a nie na wytwarzanie dóbr w imię dobra publicznego. Jest to również cecha okresu dziecięcego, stąd etos infantylizmu dorosłych, o którym pisał Barber – orientacja egocentryczna i narcystyczna, przedkładanie łatwego i szybkiego nad trudne i powolne (Barber, 2007).

Należy jednak zauważyć, iż przebieg procesu kształcenia akademickiego zależy w głównej mierze od podejścia wykładowców, ale także od osób zarządzających uczelniami. W wielu aspektach możemy traktować studentów jak konsumentów – próbując uzyskać ich przychylność, życzliwość, uznanie, tak aby nie zmienili uczelni na inną, bardziej przyjazną studentowi oraz by wysłać sygnał dla przyszłych studentów, iż nasza uczelnia jest dla nich przyjazna i otwarta. Jednak, z drugiej strony, nie można zapominać, iż nadrzędnym celem uniwersytetu jest kształcenie, poszerzanie horyzontów, kształtowanie niezbędnych umiejętności, nie tylko przyszłych pracowników, ale też obywateli. Zadaniem lekarza jest leczenie ludzi. Na pewno proces leczenia jest lepszy dla pacjenta, który spotyka się z życzliwością, oddaniem i empatią ze strony lekarza i personelu medycznego, jednak pacjent, z powodu braku wiedzy medycznej, nie żąda od lekarza, iż ma go leczyć w sposób, jaki on sobie życzy. Nie instruuje chirurga podczas operacji. Zdaje się całkowicie na niego. Podobną analogię można zastosować do kształcenia akademickiego. Życzliwość wobec studenta, okazanie mu sympatii, zrozumienie jego problemów nie ma nic wspólnego z orientacją rynkową, konsumpcyjną, lecz z naturalną interakcją, jaka powinna zachodzić między dwiema osobami. Jeśli pacjent nie stosuje się do zaleceń lekarza, nie może oczekiwać, iż wyzdrowieje. Jeśli student nie stosuje się do wymagań nauczyciela akademickiego, nie może oczekiwać, iż otrzyma dyplom.

Podsumowanie – między polityką nostalgii a prowadzeniem negocjacji

We współczesnej debacie na temat kondycji szkolnictwa wyższego można znaleźć stanowiska odwołujące się do przeszłości, która bywa nadmiernie gloryfikowana. Takie działania prowadzą do jej romantyzowania lub do nostalgicznej polityki. Zarzuca się aktorom życia akademickiego, iż orientacja rynkowa i konsumpcyjna zdominowała ich sposób myślenia o szkolnictwie wyższym. Jak wynika z powyższych analiz, zwolennicy tezy o kryzysie uniwersytetu dostrzegają również kryzys w zakresie kształcenia studentów, którego przejawem jest infantylizacja, inflacja ocen oraz orientacja zawodowa. Ponadto krytycy współczesnego szkolnictwa wyższego utrzymują, iż uniwersytety nie rozwijają w studentach zdolności krytycznego myślenia. Warto odwołać się do stanowiska Alana Hudsona, który twierdzi, że krytycy współczesnego uniwersytetu stworzyli mit „renesansu krytycznego myślenia”, który rzekomo dominował w przeszłości (Hudson, 2002: 103). Należy bowiem zwrócić uwagę, iż w przeszłości obowiązywała arbitralność wiedzy i autorytetu, które zostały zakwestionowane wraz z pojawieniem się ponowoczesności. W konsekwencji Hudson przypisuje krytykom komercjalizacji i makdonaldyzacji uniwersytetu idealizowanie dawnego uniwersytetu, na którym krytyczne myślenie było ograniczane właśnie przez arbitralność autorytetu. Przywołując kwestię relacji mistrz-uczeń, za którą tęsknią krytycy współczesnego uniwersytetu, Hudson zauważa, że ona także nie była tak silna i żarliwa, a raczej miała charakter plato-niczny (Hudson, 2002: 104). Z kolei Mark Murphy widzi źródło kryzysu uniwersytetu we wprowadzaniu rozwiązań, które sprawdzały się w przeszłości, na współczesny uniwersytet. Twierdzi on, że takie podejście może wywołać jeszcze więcej problemów, bowiem dawne rozwiązania są nieadekwatne do współczesnych realiów (Murphy, 2011: 515).

Uniwersytet na przestrzeni dziejów podlegał krytyce, a w debacie na temat jego kondycji ścierały się różne podejścia. Ruchy egalitarystyczne lat sześćdziesiątych zmieniły obraz szkolnictwa wyższego, nastąpiło przesunięcie z kształcenia elitarnego w kierunku masowego. W tamtym czasie studenci zostali dopuszczeni do głosu, stając się powoli równoprawnymi aktorami życia akademickiego, a wieża z kości słoniowej runęła. Dalsze przemiany, które współcześnie są krytykowane, doprowadziły nieuchronnie do pojawienia się nowego typu uniwersytetu – przedsiębiorczego. Należy jednak zauważyć za Teresą Bauman, że „uniwersytet podczas wchodzenia w dialog ze współczesnością posiada zdolność do dokonywania autokorekt, autorefleksji” (Bauman, 2003: 61). I wydaje się, że współczesna krytyka, debata, jest potrzebna właśnie po to, aby budować nową tożsamość uniwersytetu i szkolnictwa wyższego, dostosowując się do nowych

neoliberalnych zasad. Być może, dzięki tej krytyce, jesteśmy świadkami powstania postneoliberalnego uniwersytetu. Uczelni, która do swej tradycji będzie umiejętnie potrafiła wbudować kolejną cegielkę związaną z orientacją rynkową i konsumencką.

We współczesnej debacie na temat społecznych i pedagogicznych konsekwencji konsumpcjonizmu w przestrzeni akademickiej ścierają się dwa podejścia. Teresa Bauman zauważa, że pierwsze z nich to podejście zorientowane na „konsumenta”, wedle którego uczelnie wyższe winny schlebiać ich gustom, drugie z kolei mówi o konieczności dostarczania alternatywy wobec wszechobecnego imperatywu gospodarczego (Bauman, 2003: 62). Wszyscy aktorzy życia akademickiego żyją w społeczeństwie konsumentów, a zatem kwestionowanie i odrzucanie tej idei jest nie tylko niemożliwe, ale także zakrawa na hipokryzję. Jak słusznie zauważa Teresa Bauman, „nie można budować społeczeństwa konsumentów i zarazem krytykować to budowanie” (Bauman, 2003: 66).

Z tej perspektywy wyróżnić można trzy możliwe reakcje na orientację rynkową oraz konsumpcyjną we współczesnym szkolnictwie wyższym:

– konserwatywno-pasywną – zorientowaną na przeszłość, kontestującą rzeczywistość, w której student wchodzi w rolę konsumenta, a uniwersytet działa według reguł gry rynkowej. Reakcja ta polega również na tworzeniu różnych mitów odnośnie funkcjonowania uniwersytetów w przeszłości i kreowaniu polityki nostalgii za czasami minionymi;

– progresywną – zorientowaną na zmiany i akceptującą rynkowe podejście w szkolnictwie wyższym. Reakcja ta może być zarówno pasywna, jak i aktywna. Pasywność w tej sytuacji polega na akceptacji zmian, bez zajmowania jakiegokolwiek stanowiska. Aktywność z kolei będzie polegała na wchodzeniu w dialog z oponentami zmian, tłumaczeniu i wyjaśnianiu nowych zjawisk oraz wypracowywaniu nowych strategii;

– negocjacyjną – zorientowaną na zmiany, które będą podlegać dyskusjom, debatom i modyfikacjom, a przez to lepiej służyły szkolnictwu wyższemu i wszystkim jego aktorom. Orientacja ta polega również na budowaniu nowych strategii radzenia sobie z pojawiającymi się wyzwaniem, możliwościami oraz zagrożeniami.

Ostatnia orientacja wydaje się być najtrudniejsza do realizacji, bowiem zawiera w sobie obietnicę konsensusu, który pozwoli wszystkim aktorom życia akademickiego na dostosowanie się do funkcjonowania w nowych warunkach. Wydaje się jednak, że takie procesy miały zawsze miejsce w obszarze szkolnictwa wyższego. Murphy zauważa, że trudno jest znaleźć konsensus między dwiema spolaryzowanymi orientacjami – neoliberalną (rynkową) i konserwatywną (uczelnie jako dobro publiczne), dlatego konieczne jest wypracowanie alternatywnych rozwiązań (Murphy, 2011: 514).

Ideologia konsumpcji oraz społeczne prawa konsumentów nakładają na producentów obowiązek dostarczania „tego, czego chcą” konsumenci. Z tej perspektywy uczelnie mają obowiązek dawania studentom-konsumentom tego, czego oczekują. Idea uniwersytetu z kolei polega na poszerzaniu horyzontów, odkrywaniu prawdy, prowadzeniu badań, dyskusji i polemik, kształtowaniu umysłów, samodzielności i odpowiedzialności. Z tej perspektywy dawanie studentom „tego, czego chcą” sprowadza się do zapewnienia im możliwości odkrywania świata dzięki interesującym wykładom, fascynującym lekturom, dyskusjom, stawianiu wyzwań oraz trudnych pytań (a nie „dawaniu” gotowych odpowiedzi). Jesteśmy w stanie zapewnić studentom to, czego chcą, jeśli nadal nauczyciele akademicki będą mieli autonomię w zakresie tego, co mogą ofiarować swoim studentom. Jeśli współczesny kapitalizm i społeczeństwo konsumentów napędzają wytworzone dobra, to wprawdzie trzeba je wytworzyć, a nie jedynie nabyć. Trawestując słowa Dana Cooka (2001): jeśli studenci-konsumenty napędzają akademicki kapitalizm, to niech lepiej zabiorą się do pracy.

Literatura

- Barber B. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*. Warszawa
- Bauman T. (2003). *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*. (W:) *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*. Red. A. Ładażyński, J. Raińczuk. Kraków
- Bauman Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Kraków
- Boretz E. (2004). *Grade Inflation and the Myth of Student Consumerism*. „College Teaching” Vol. 52, No. 2. s. 42–46
- Brickhead T. (2007). *Umbilical Culture: Standards and Grade Inflation*. (W:) *Can the Prizes Still Glitter? The Future of British Universities in a Changing World*. Red. H. de Burgh, A. Fazackerly, J. Black. Buckingham
- Cardoso S., Carvalho T., Santiago R. (2011). *From Students to Consumers: Reflections on the Marketisation of Portuguese Higher Education*. „European Journal of Education” Vol. 46, No. 2, Part II.
- Clegg P. (2008). *Creativity and Critical Thinking in the Globalised University*. „Innovations in Education and Teaching International” Vol. 45, No. 3. s. 219–226
- Cook D. (2011). *Lunchbox Hegemony? Kids and the Marketplace, Then and Now*, www.lipmagazine.org, za: Barber B. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*. Warszawa
- Evans M. (2002). *Did I Sign Up for This? Comments on the New Higher Education*. (W:) *The McDonaldization of Higher Education*. Red. D. Hayes, R. Wynyard. London
- Field K. (2011). *Faculty at For-Profits Allege Pressure to Keep Students Enrolled. Instructors Say They Have Been Encouraged to Dumb Down Courses and Change Failing Grades*. „The Chronicle of Higher Education”, October
- Fox C. (2002). *The Massification of Higher Education*. (W:) *The McDonaldization of Higher Education*. Red. D. Hayes, R. Wynyard. London

- Fuerdi F. (2002). *The Bureaucratization of British University*. (W:) *The Mcdonaldization of Higher Education*. Red. D. Hayes, R. Wynyard. London
- Gardner H. (2005). *Beyond Markets and Individuals: a Focus on Educational Goals*. (W:) *Declining by Degrees. Higher Education at Risk*. Red. R.H. Hersh, J. Merrow. New York
- Germain M.L., Scandura T.A. (2005). *Grade Inflation and Student Individual Differences as Systematic Bias in Faculty Evaluations*. „Journal of Instructional Psychology” Vol 32, no 1, s. 58–65
- Gibbs P. (2009). *Adopting Consumer Time: Potential Issues for Higher Education*. „Review of Education” Vol. 7, no. 2. s. 113–124
- Gosling D. (2013). *Quality Enhancement in England*. (W:) *Enhancing Quality in Higher Education. International Perspectives*. Red. R. Land, G. Gordon. New York-London
- Hayes D. (2002). *Taking the Hemlock? The New Sophistry of Teacher Training for Higher Education*. (W:) *The Mcdonaldization of Higher Education*. Red. D. Hayes, R. Wynyard. London
- Hayes D., Wynyard R. (2002). *Introduction*. (W:) *The Mcdonaldization of Higher Education*. Red. D. Hayes, R. Wynyard. London
- Hejwosz D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kształcenie elit społecznych*. Kraków
- Hudson A. (2002). *From Power Play to Market Moves: The Standard in Higher Education*. (W:) *The Mcdonaldization of Higher Education*. Red. D. Hayes, R. Wynyard. London
- Kezim B., Pariseu S.E., Quinn E. (2005). *Is Grade Inflation Related to Faculty Status?* „Journal of Education for Business”, July/August
- Kirp D.L. (2005). *This Little Student Went to Market*. (W:) *Declining by Degrees: Higher Education at Risk* Red. R.H. Hersh, J. Merrow, T. Wolfe. Basingstoke
- Kohn A. (2004). *What does it mean to be well educated?* Boston
- Land R., Gordon G. (2013). *Enhancing the Future. Context and Fidelity*. (W:) *Enhancing Quality in Higher Education. International Perspectives*. Red. R. Land, G. Gordon. New York-London
- Lewis H.R. (2006). *Excellence Without Soul. How a Great University Forgot Education*. New York
- Melosik Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań
- Molesworth M., Nixon E, Scullion R. (2009). *Having, Being and Higher Education: The Marketisation of the University and the Transformation of the Student Into Consumer*. „Teaching in Higher Education” Vol. 14, no. 3, s. 277–287
- Murphy M. (2011). *Troubled by the Past: History, Identity and the University*. „Journal of Higher Education Policy and Management” Vol. 33, No. 5, s. 509–517
- Oxenham M. (2013). *Higher Education in Liquid Modernity*. New York-London
- Parker M. (2002). *Total Quality Control. Universities, Language, and Politics*. (W:) *The Mcdonaldization of Higher Education*. Red. D. Hayes, R. Wynyard. London
- Potts M. (2005). *The Consumerist Subversion of Education*. „Academic Questions” Summer
- Poynter G. (2002). *Modules and Markets: Education and Work in the „Information Age”*. (W:) *The Mcdonaldization of Higher Education*. Red. D. Hayes, R. Wynyard. London
- Regan J.A. (2012). *The Role Obligations of Students and Lecturers in Higher Education*. „Journal of Philosophy of Education” Vol. 46, No. 1. s. 14–24
- Ritzer G. (2002). *Enchanting McUniversity: Toward a Spectacularly Irrational University Quotidian*. (W:) *The Mcdonaldization of Higher Education*, red. D. Hayes, R. Wynyard. London
- Singleton-Jackson J.A., Jackson D.L., Reinhardt J. (2010). *Students as Consumers of Knowledge: Are They Buying What We're Selling?* „Innovative Higher Education” Vol. 35, s. 343–358

Educational and Social Outcome of Consumer Orientation in Higher Education

Summary

The paper presents contemporary discussion about consumerism in academia. Commercialization of higher education has been widely discussed among the scholars since 70'. Some voices criticize the *commodification* of higher education as well as the neoliberal approach. The others perceive the market orientation in HE as the necessity and the next step in this area development.

Due to neoliberal changes and commercialization of universities, education is no longer regarded as a public good but as a private one which can be bought and sold. Institutions of higher education play according to the market rules and treat students as customers.

The author of the paper reconstructs and analyses selected problems of commercialization and consumerism in academia, including the relationship between the tutor and the student replaced by the producer-consumer relationship, grades inflation, student satisfaction and infantilization of education. Moreover, the author of the paper makes attempt to analyze different approaches towards consumerism in academia and presents a contrasting orientation towards problem in question.

In the first part of the paper the author describes the changes in the relationships between students and their tutors, which was replaced by the relationships between consumers and producers. The author refers to different research which indicating that the contemporary students perceive university education only as a mean in obtaining a degree. Thus, the role of an academic teacher also changed. The academics became facilitators who offer „packages” of knowledge that easily can be consumed by the students. The author indicates that academic teachers lose their grounds and self-esteem about their role at the contemporary universities. Due to neoliberal changes there are two contradictory approaches towards higher education: humanistic and economic. The latter approach promises students that university education serves to obtain degree in order to find an appropriate job. From this perspective, the process of academic education this is *oversimplification* if only regards it through the lens of a degree and a promise of a job. The author of the paper also refers to these standpoints which criticize the notion that education is a good which can be bought and sold. However, the neoliberal approach in higher education transformed the traditional way of teaching in the academia. The author refers to the examples where academic teachers are reduced to the salesmen of their products. For instance, they are obliged to attract students attention during the lectures and keep them in „the system”. Otherwise, there is a threat that students will give them „bad notes” on the evaluation. According to the idea of consumer society, the lectures must be spectacular, interesting and teachers must satisfied their students with good notes on the finals.

In the second part of the paper the author analyses the phenomena of grades inflation. Some scholars perceive that grades inflation was caused by neoliberal changes, while others maintain that this problem does not exist, because students are better prepared to academic performance. Those who are in favour of the grades inflation thesis emphasize the connection between teachers evaluation and the mentioned phenomena. The academic teachers give better notes in order to receive good evaluation from students, which is necessary in their promotion. The other possible explanation is connected with the idea of student satisfaction. Good grades make students happy and this is a fundamental for the idea of consumerism.

In this part of the paper the author describes the outcome of tuition fees at the contemporary universities. She refers to the British and American examples, where students perceive themselves as a „customer-king” because they pay for their education. The recalled data suggest that students believe that if they pay, they should pass exams, receive good notes, even if they do not work or attend classes.

In the third part of the paper the author refers to the Benjamin Barber’s concept of infantilization, which arose in consequence of formation of consumer society. According to British scholar Frank Fuerdi we can observe the infantilization of education nowadays. Students are no longer independent (re)searchers, but they are treated as learners in elementary schools. Thus, they are expected to be taught by the teacher and not to study on their own. The author also refers to the concept of Tim Birkhead who describes the contemporary culture at the universities as „umbilical one” – a culture of total dependence. The lack of critical thinking among undergraduates is a consequence of widespread modularization of education at the contemporary universities. Daria Hejwosz-Gromkowska suggests that despite the neoliberal approach, the process of education at the universities still depends on the academics because they create the learning environment.

The last part of the paper – *Summary: between policy of nostalgia and negotiation* – presents the criticism of neoliberal and consumer-oriented criticism. The author refers to Alan Hudson who refutes the myth of critical thinking and relationship between tutor and student that allegedly were present in the past. Thus, D. Hejwosz-Gromkowska concludes that conservative orientation in academia makes nostalgic policies and creates myths about universities in the past. She regards that the contemporary changes – neoliberal orientation and consumerism – are the next step in the higher education evolution. The author indicates the continuum – critics is necessary to transform university. D. Hejwosz-Gromkowska also indicates three possible approaches to the changes in the academia. First, conservative-passive, which rejects neoliberal, market- and consumer-oriented culture, glorifying the past, creating policy of nostalgia and myths. Second, progressive which is oriented on market and consumer culture, treating the neoliberal changes as necessity. The last approach is described as negotiating. This reaction supports changes but at the same time is open to discussion and negotiate between different contradictory approaches in order to build the consensus. This approach emphasizes the need of building strategies which enable to cope with new challenges, opportunities and threats. The author of the paper concludes that future of the higher education depends on everyone who acts on the scene of academic life.