

Bob Jessop

Rodzaje kapitalizmu akademickiego i uniwersytetów przedsiębiorczych. O przeszłych badaniach i trzech eksperymentach myślowych¹

STRESZCZENIE: Artykuł rozpoczyna się krótkim sprawozdaniem ze stanu badań nad rozwojem koncepcji gospodarki opartej na wiedzy (tutaj analizowanej jako „ekonomiczne imaginaria”) i wpływie tych koncepcji na to, jak siły społeczne, zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz akademii, usiłowały przeorganizować szkolnictwo wyższe i badania w odpowiedzi na realne i dostrzegalne wyzwania i kryzysy porządku kapitalistycznego, począwszy od połowy lat 70. XX wieku. Sprawozdanie to dostarcza historycznego kontekstu trzem „eksperymentom myślowym”, które skupiają się na różnych aspektach wylaniania się kapitalizmu akademickiego. Pierwszy opiera się na argumente *reductio ad absurdum* i rozważa kolejne, możliwe etapy ekonomizacji, urynkowienia i finansjalizacji kształcenia i badań. Argument ten jest ilustrowany ostatnimi zmianami w szkolnictwie wyższym. Drugi określa rzeczywiste strategie uniwersytetu przedsiębiorczego i ich rolę w kształtowaniu kapitalizmu akademickiego. Trzeci ma charakter spekulacyjny i dotyczy możliwych form „politycznego” kapitalizmu akademickiego, jak również zmieniającej się pozycji tych form względem innych trendów przywoływanych w eksperymentach myślowych. Artykuł zamykają propozycje programu badawczego, który przekracza eksperymenty myślowe i zmierza w stronę konkretnych badań empirycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: Kapitalizm akademicki, konkurencja, uniwersytet przedsiębiorczy, finansjalizacja, rodzaje kapitalizmu, eksperyment myślowy

Daniel Bell w książce, która cieszyła się niegdyś sporym uznaniem, *The Coming of Post-Industrial Society* (Bell 1973), przewidział, że (1) wraz z przejściem społeczeństw w epokę postindustrialną wiedza zastąpi kapitał w roli kluczowego czynnika produkcji; (2) technologie intelektualne używane do planowania dobra publicznego zastąpią technologie mechaniczne używane do zwiększania zysku prywatnego;

¹ Niniejszy tekst ukazał się oryginalnie w czasopiśmie *Higher Education* 73(6) na wolnej licencji.

i, że (3) uniwersytety zastąpią przedsiębiorstwa przemysłowe jako dominująca forma społecznej organizacji. Pierwsze przewidywanie można odnaleźć w późnonowoczesnym społecznym samookreśleniu jako „społeczeństwo informacji”, „społeczeństwo uczące się” czy „społeczeństwo wiedzy” (UNESCO 2005, Souter 2010). Ponadto zaszła jeszcze zmiana na pozycji dominującej, to kapitał finansowy zastąpił kapitał przemysłowy, jak również doszło do finansjalizacji większości stosunków społecznych (van der Zwan 2014). Drugie przewidywanie zostało zakwestionowane przez użycie technologii intelektualnych do wspierania ekonomizacji i finansjalizacji życia społecznego, a nie do określania i rozwijania dobra publicznego. Z kolei trzecia hipoteza podważana jest przez nierównomierną tendencję do zachowywania się przez uniwersytety niczym rywalizujące ze sobą przedsiębiorstwa, które dążą do maksymalizacji własnego prestiżu i dochodów, zamiast działać jak bezinteresowne instytucje obywatelskie.

Przewidywania Bella służą mi jako wstępna rama dla krytycznych rozważań nad kapitalizmem akademickim. Rozpaczam od krótkiego przeglądu prac poświęconych temu, jak szkolnictwo wyższe i badania dostosowywały się do przemian współczesnego kapitalizmu, jak również temu, jak proces ten jest mediowany przez hegemoniczne dyskursy narosłe wokół „gospodarki opartej na wiedzy” jako czegoś przeciwstawnego względem społeczeństwa wiedzy. To silnie wspierane przez różne agencje rządowe ekonomiczne i społeczne imaginarium, które nie stanowi jedynie odbicia procesów gospodarczych zachodzących w tle, przyczynia się do strukturalnej reformy i strategicznej reorientacji szkolnictwa wyższego i badań. Tym samym wnosi ono performatywny wkład w wyłanianie się istniejącego w załączku, ale niekompletnego przejścia do gospodarki opartej na wiedzy. Niniejsze opracowanie podejmuje wybiórczo kwestię kapitalizmu akademickiego, gdyż skupia się na strukturalnych połączeniach i ewolucji coraz gęstszych powiązań pomiędzy akademią a kapitalizmem. Następnie zwracamy uwagę na mocniej ugruntowane propozycje, które dostarczają ram teoretycznych zdolnych do oceniania: jak i do jakiego stopnia szkolnictwo wyższe i badania są bezpośrednio przeorganizowane zgodnie z kapitalistycznymi czy przedsiębiorczymi zasadami. Te wyjaśnienia opierają się na trzech „eksperymentach myślowych”, które pozwalają na spekulację nad przeszłym i przyszłym rozwojem w tych obszarach. Opierają się również na refleksji teoretycznej i ekstrapolacji ujętych w teorii historycznych trendów. Jako takie nie dostarczają one metaanalizy dla przeszłych badań czy bieżących nowych wyników empirycznych. Zamiast tego proponują nowe sposoby prymarnego czy pobocznego wglądu w kapitalizm akademicki (o eksperymentach myślowych, zob. Sorensen 1992). Pierwszy eksperyment opiera się na argumentie *reductio ad absurdum* i ma na celu wskazanie niektórych rzeczywistych ograniczeń dla w pełni rozwiniętego kapitalizmu akademickiego. Proponuje kilka oddzielnych etapów analitycznych na drodze do nastawionej na zysk,

mediowanej przez rynek formy kapitalizmu akademickiego, jak również pokazuje, że zakończenie tego procesu jest wciąż przed nami. Drugi eksperyment podejmuje temat pięciu istniejących form przedsiębiorczości akademickiej i tego jak innowacja zostaje na nowo ukierunkowana, oddalając się od dążeń *stricte* akademickich w stronę celów komercyjnych, kapitalistycznych czy nawet spekulacyjnych. Trzeci eksperyment dotyczy sposobów, w jakie szkolnictwo wyższe i badania mogłyby zarówno dosłownie, jak i metaforycznie czerpać korzyści z form politycznego, a nie rynkowo-racjonalnego dążenia do zysku. Krótkie uwagi końcowe sugerują z kolei, jak rozwinąć powyższe argumenty tak, by przekroczyć obecne konieczne dążenia na rzecz ich uwiarygodnienia.

Wykonywanie gospodarki opartej na wiedzy

Imaginaria społeczne mają kluczowe znaczenie dla upraszczania złożonych światów naturalnych czy społecznych jako podstawa dla trwania, a być może przekształcania i stabilizowania stosunków społecznych (o imaginariach, zob. Sum i Jessop 2013). W tym miejscu skupiam się na wyobrażeniach gospodarki opartej na wiedzy i ich wpływie zdolnym do przekształcania szkolnictwa wyższego i badań². W centrum tego imaginarium znajduje się produkcja, waloryzacja i aplikacja wiedzy jako kluczowego czynnika ekonomicznej wydajności, konkurencyjności, rentowności czy efektywności prywatnego, publicznego czy trzeciego sektora, jak również dobrego zarządzania i podniesionego standardu życia. To wyobrażenie było silnie promowane w latach 90. XX wieku między innymi przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD 1996). Powstało jako późna odpowiedź na kryzys powojennego atlantyckiego fordyzmu, który opierał się na transatlantyckim obiegu masowych produkcji i konsumpcji (Jessop 2002). Jego oddźwięk został wzmocniony przez rosnącą globalną integrację ekonomiczną, która nasiliła presję na wyjście poza fordowską dynamikę wzrostu. Jednym z efektów tych zmian była wzmożona i pochodząca z wielu stron krytyka kształcenia, która skupia się na niezdolności sprostanianiu na kapitał ludzki na rzecz rzekomo coraz bardziej konkurencyjnej i zglobalizowanej gospodarki opartej na wiedzy (zob. Carter i O'Neill 1995).

Imaginarium gospodarki opartej na wiedzy silnie oddziałuje na akumulację kapitału i inne układy społeczne (przegląd najważniejszej literatury, zob. Carlaw et al. 2006; na temat genealogii, zob. Godin 2006; Jessop 2008; na temat dyskursów społeczeństwa wiedzy i gospodarki wiedzy w szkolnictwie wyższym, zob. Peters 2004; Välimaa i Hoffman 2008). Chociaż gospodarka oparta na wiedzy jest nowym poję-

² Na potrzeby analityczne przyjmuję, że kształcenie poświadcza wiedzę i umiejętności, natomiast badania produkują i uprawomocniają wiedzę. Te dwa zadania mogą być wykonywane w z grubsza odrębnych systemach i instytucjach.

ciem, ma ono swoje początki we wcześniejszych zmianach w kształceniu i nauce, które zapoczątkowała racjonalizacja stosunków ekonomicznych (Webber 2002). Stworzyły one bowiem zapotrzebowanie na różnorodne formy wiedzy mające stanowić zasadniczy wkład w akumulację, czy to w ramach intelektualnych dóbr wspólnych, czy poprzez prawa własności intelektualnej. Pozwoliło to na nowe ukierunkowanie kształcenia i badań akademickich, odejście od modelu wieży z kości słoniowej i rzekomej intelektualnej izolacji w stronę bardziej zbliżonego i ciągłego kontaktu z gospodarką, państwem i szerszą wspólnotą rozumianą jako współproducenti i konsumenci użytecznej wiedzy (zob. Etzkowitz 1994). Trendy te uwiadczyły się już od początku XVIII wieku w postaci więzi uniwersytecko-korporacyjnych na prywatnych amerykańskich uniwersytetach. Uległy jednak intensyfikacji w latach 90. XX wieku wraz z uznaniem gospodarki opartej na wiedzy za kluczowy czynnik dla obrony technologicznej i przemysłowej konkurencyjności Stanów Zjednoczonych, jak również promowania interesów nowopowstałych „przemysłów” kreatywnych i tych opartych na wiedzy. Jednym z aspektów tych przemian była zmiana rządowego sposobu finansowania badań, która umożliwiła uniwersytetom zachowanie i licencjonowanie praw własności intelektualnej do własnych odkryć i innowacji. Podobne przemiany zaszły również w innych miejscach – częściowo koordynowały je międzynarodowe agencje takie jak OECD, a częściowo wyłaniały się one samoistnie w odpowiedzi na te same presje konkurencyjności i względną hegemonię imaginarij gospodarki opartej na wiedzy. Rozumiano je jako sposób na uporanie się z destrukcyjną rolą kryzysów technologicznych i ekonomicznych. W epoce postfordowskiej procesy te odzwierciedlają oczekiwania względem uniwersytetów, by te zaangażowały się w transfer technologii, budowały parki naukowe i technologiczne czy inkubatory, umożliwiały komercyjne spin-offy i spin-outy, udzielały usług eksperckich i tak dalej (Slaughter i Leslie 1997; Horta 2009). Trend ten jest najbardziej widoczny w obszarze STEM, ale zdążył przeniknąć również nauki społeczne czy nawet sztukę i humanistykę, gdy te uznane zostają za istotne z punktu widzenia konkurencyjności (szczególnie w takich obszarach jak sektor kreatywny, kulturalny czy praw własności), agendy rządowej i kontroli społecznej. Niemniej trend ten rozwija się nierównomiernie. Choć próbuje się włączyć do niego wiele podmiotów, tylko nieznaczna część z nich jest w stanie odpowiedzieć na niego efektywnie. Obok niego występuje również równoległy trend, czyli zintensyfikowana globalna konkurencja o talenty, która obejmuje studentów, magistrantów, doktorantów, osoby po doktoracie, wyspecjalizowanych pracowników wiedzy, przedstawicieli „klasy kreatywnej” czy mobilnych i efektywnych przedsiębiorców.

Rozwój ten dokonał się nierównomiernie na wielu płaszczyznach: od miast przez regiony i gospodarki narodowe po przestrzenie quasi-kontynentalne i ponadnarodowe. Dobrym przykładem jest Strategia Lizbońska, która ma na celu uczy-

nienie Europy najbardziej konkurencyjną gospodarką opartą na wiedzy (European Council 2000; o roli anglo-amerykańskiego modelu w tym kontekście, zob. Slaughter i Cantwell 2012: 583). Odzwierciedla to ogólny konsensus europejski dotyczący szkolnictwa wyższego i badań, jako że „są one usytuowane na przecięciu badań, edukacji i innowacji uniwersytety w wielu kwestiach są kluczem do społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy” (Commission of the European Communities 2003). Poza rywalizacją z amerykańskim modelem i odpowiedzią na rosnącą konkurencję ze strony wschodnioazjatyckich państw rozwijających się, które zmieniły strategię gonienia zachodnich gospodarek z modelu opartego na inwestycjach na model oparty na innowacjach, Strategia Lizbońska podejmuje również kwestię tradycyjnych cech lokalnego, nadreńskiego kapitalizmu (na temat tego ostatniego, zob. Albert 1993).

Wszystko to sugeruje, że szkolnictwo wyższe jest w coraz większym stopniu konstruowane jako bezpośredni czynnik ekonomiczny, którym zarządza się podobnie do innych tego typu czynników w celu podniesienia konkurencyjności gospodarki. Niezależnie od tego, czy uniwersytety publiczne wbrew ostatnim trendom globalnym pozostaną silnie zanurzone w sektorze publicznym, czy zgodnie z tymi trendami zostaną włączone w sektor prywatny albo przynajmniej zostaną zmuszone do konkurencji z prywatnymi podmiotami, sektor szkolnictwa wyższego od lat 90. XX wieku był w coraz większym stopniu oceniany zgodnie z kryteriami ekonomicznej efektywności, wkładu w krajowe systemy innowacji, gospodarkę „uczenia się”, gospodarkę opartą na wiedzy i „kulturę przedsiębiorczości”, konkurencyjność gospodarki i wzrost w stosownej skali (Etzkowitz 1994; Godin 2006; Olssen i Peters 2005). Odbiło się to na strategiach i mechanizmach państwowego finansowania, jak również na tym jak uniwersytety są oceniane i wspierane. Z podobnych powodów podejmuje się dziś wysiłek na rzecz podniesienia wpływu sektora prywatnego na konstruowanie programów studiów i na rzecz adaptowania kształcenia i badań do dostrzegalnych potrzeb gospodarczych przez rozwijanie partnerstw prywatno-publicznych (Levidow 2001).

Przyjęto dwie pozornie sprzeczne, ale wzajemnie uzupełniające się strategie. Pierwsza potwierdza „funkcje państwa w zakresie kształcenia jako «dobra publicznego», natomiast druga poddaje kształcenie dyscyplinie rynku, metodom i wartościom przedsiębiorstw, a następnie redefiniuje je jako dobro prywatne” (Marginson 1999: 122). Druga strategia odzwierciedla hegemonię imaginariów gospodarki opartej na wiedzy, rosnącą rolę jej zwolenników w kształtowaniu celów stojących przed edukacją (ze szkodą dla kwestii takich jak obywatelstwo, sprawiedliwość społeczna, otwartość społeczna, inwestycje społeczne czy budowanie wspólnoty narodowej), rosnącą zależność szkolnictwa wyższego od przychodów z pozabudżetowych źródeł, włączając w to zakontraktowane badania, krajowe i międzynarodowe opłaty za studia, doradztwo, wpływy z praw własności intelektualnej, kwestowania, wpływy z dota-

cji i działalności w zakresie trzeciej misji (Clark 1998; Etzkowitz 2002; Slaughter i Leslie 1997). Mówiąc ogólnie, strategie te umieszczają uniwersytety badawcze na czele imaginariów gospodarki opartej na wiedzy, a nawet wytwarzają dynamikę działającą zgodnie z logiką „zwycięzca bierze wszystko”, która przynosi silny efekt polaryzacyjny. Jednak ulokowanie środków w badaniach wywołuje presję na wielu uniwersytetach do zmniejszenia kosztów kształcenia. Może to z kolei przynieść korzyść lokalnym czy regionalnym instytucjom, które specjalizują się w masowym i zyskowym nadawaniu kwalifikacji czy możliwości uczenia się przez całe życie. Co więcej, kieruje również wysiłek deregulacji szkolnictwa wyższego tak, by umożliwić niskonakładowym podmiotom sektora prywatnego zajęcie miejsca na rynku akademickim.

Taka sytuacja ma wiele istotnych konsekwencji dla zarządzania uczelnią. Możemy to dostrzec w zmianach wewnętrznej organizacji i zdolności zarządzania, wprowadzeniu wewnętrznych rynków i quasi-rynków, mechanizmów zapewniających jakość, zróżnicowanych drogach kariery i nowych ciałach pośredniczących w zarządzaniu i transferze wiedzą zarówno wewnątrz, jak i z zewnętrznymi partnerami (Slaughter i Cantwell 2012). Odzwierciedleniem tego nowego ukierunkowania uniwersytetów na rzecz służby gospodarkom opartym na wiedzy było przyjęcie przez nich najnowszego mód w zakresie zarządzania w celu podniesienia efektywności: *vide* zasady Nowego Zarządzania Publicznego, przedsiębiorcze zarządzanie zasobami, reorganizacja procesów biznesowych, całkowite zarządzanie finansami, zarządzanie relacjami z konsumentami (dla studentów), pozyskiwanie danych i sprzedaż danych zewnętrznym podmiotom komercyjnym (Eaton et al. 2013). Co więcej, pracodawcy i praktycy w coraz większym stopniu są zaangażowani w tworzenie programów studiów, menadżerowie prywatnych przedsiębiorstw włączani są w zarządzanie kształceniem i wyznaczanie mu celów, księgowi i kwestorzy zyskują większy wpływ na konstruowanie strategii. Zwiększa się również mobilność między akademią a jej zewnątrz. Tym samym tradycyjny model zarządzania uniwersytetem, przedstawiony przede wszystkim (nawet jeśli w sposób bardziej retoryczny niż praktyczny) w Humboldtowskiej wspólnocie naukowców i studentów, jest podważany przez żądania większej rozliczalności. Żądania te płyną zarówno ze strony wielopoziomowego systemu państwowego, jak również różnych interesariuszy w postaci małych, średnich, narodowych, a nawet międzynarodowych przedsiębiorstw, a mówiąc ogólniej ze strony samonapędzających się żądań konkurencyjności na wielu poziomach i wokół wciąż rozszerzającego się zakresu czynników ekonomicznych i pozaekonomicznych (Slaughter i Cantwell 2012). Tyczy się to również uniwersytetów klasy światowej, które zyskują pewną autonomię od krajowych nacisków tylko po to, by mierzyć się z nimi na poziomie globalnym.

Eksperyment 1: pomyśleć od nowa rozwój kapitalizmu akademickiego

Niniejszy eksperyment myślowy wykorzystuje strategię *reductio ad absurdum*, by zmierzyć się z „błędem ekonomizmu” w analizach kapitalizmu akademickiego. Dla Polanyiego (1982) błąd ekonomizmu sprawiał, że obserwatorzy opisywali wszystkie gospodarki w kategoriach, które *de facto* odnoszą się do (kapitalistycznej) gospodarki rynkowej. Ten błąd epistemiczny różni się od ontologicznego błędu ekonomicznego redukcjonizmu, który polega na tłumaczeniu wszelkich zmian społecznych za pomocą zmieniających się imperatywów ekonomicznych i/lub efektów ekonomicznej walki klas. W niniejszym tekście mierzę się z błędem ekonomizmu przez wyodrębnienie sześciu etapów na drodze do rozwiniętej rynkowej gospodarki kapitalistycznej, która została później zdominowana przez sektor finansowy gospodarki i porządku społecznego. Następnie posługuje się tą ramą do wyodrębnienia możliwych etapów rozwoju kapitalizmu akademickiego. Oba kroki tego eksperymentu myślowego są historycznie ugruntowane, ale co do zasady pozostają konceptualne. Nie twierdzę, że poszczególne etapy wynikają z siebie w procesie łagodnych, linearnych następstw, które zachodzą we wszelkich obszarach społeczeństwa, aż do ich zwieńczenia. Przeciwnie, każdy z etapów wymaga znacznego wysiłku ze strony zaangażowanych sił społecznych, by wbrew oporowi, tarciom, konfliktom i tendencji do kryzysu rozciągnąć zasady rynkowe. Część z etapów może nigdy nie zajść, część może zaś nastąpić w innej kolejności. Ważnym wstępnym wnioskiem płynącym z tej analizy jest to, że pełne przejście wszystkich etapów nie zaszło jeszcze w polu szkolnictwa wyższego i badań i jest mało prawdopodobne, by miało się to wydarzyć. Co więcej, by uniknąć zarzutów o ekonomiczny redukcjonizm, dodam, że siły społeczne – zarówno sprzyjające, jak i opierające się tym zmianom – nie ograniczają się do klas społecznych (niezależnie jak definiowanych), ale obejmują również wiele innych podmiotów o różnych tożsamościach, interesach, wartościach i celach.

Od komercjalizacji do finansjalizacji

1. Gospodarka wymienna rozwija się, gdy użyteczne dobra i usługi cyrkulują za pośrednictwem bezpośredniej wymiany, stosunków długu czy posługiwania się medium wymiany. Wymiana zastępuje inne sposoby organizacji gospodarce, takie jak duże i samowystarczalne gospodarstwa domowe, wzajemność między uzupełniającymi się częściami gospodarki czy politycznie zorganizowaną redystrybucję (Polanyi 1982). Etap ten nie wymaga prymatu stosunków wymiany, nie mówiąc już o pieniądzu. W rzeczywistości, patrząc historycznie, rynki istniały przede wszystkim na przecięciu gospodarstw domowych, sieci

- wzajemności i wspólnot, w których zachodziła redystrybucja (Marks 1979; Polanyi 1982; Weber 2002).
2. Gospodarka handlowa rozwija się, gdy utowarowienie i monetaryzacja stają się podstawowym elementem organizacji gospodarczej, a dobra i usługi są bezpośrednio produkowane na sprzedaż za pieniądze. Sytuacja ta zachodzi o tyle, o ile zaopatrywanie w zasoby przyjmuje formę produkcji towarowej i/lub aktorzy ekonomiczni poszukują zysków pieniężnych z dostarczania surowców czy niematerialnych aktywności, które wcześniej funkcjonowały poza obiegiem pieniężnym. Kapitał handlowy odgrywa kluczową rolę w rozwoju tego etapu w całej czasoprzestrzeni.
 3. Racjonalna gospodarka rynkowa obejmuje racjonalną organizację produkcji opartą na formalnych zasadach księgowości, wolnym handlu towarów i handlu nastawionym na zysk pieniężny, jak również instrumenty kredytowe (Weber 2002; 2009). Racjonalna organizacja produkcji podług (quasi-)korporacyjnych reguł może być powiązana z niekonkurencyjnymi zasadami (np. produkcją monastyczną, wydajnością militarną czy laboratoriami badawczymi i przedsięwzięciami społecznymi), obecnie jest jednak ściśle związana z poszukiwaniem zysku na konkurencyjnych rynkach.
 4. Gospodarka kapitalistyczna rozwija się, gdy forma towarowa rozprzestrzenia się na wszystkie cztery podstawowe nakłady produkcji: ziemię, siłę roboczą, pieniądź i wiedzę (zob. Marks 1979; Noble 2002; Polanyi 2011). W pierwszej kolejności najlepiej je interpretować, chociaż na różnych zasadach w każdym przypadku, jako towary fikcyjne. Oznacza to, że choć są kupowane i sprzedawane, jak również, że mogą wchodzić jako nakłady w skład produkcji kapitalistycznej, nie są same produkowane na sprzedaż w tym samym rodzaju procesu (na temat istotnych kwestii dotyczących tego twierdzenia, zob. Jessop 2007). Jednak ich cyrkulacja w formie towarowej ma zasadnicze skutki dla natury i dynamiki produkcji zarówno materialnych, jak i niematerialnych dóbr i usług.
 5. Konkurencyjna gospodarka sfinansjalizowana rozwija się, gdy produkcja, dystrybucja i wymiana są ściśle splecione czy nawet podporządkowane ruchom określonym kapitalistycznego pieniądza kredytowego. Sytuacja ta powoduje wzmaganie konkurencji przez: (i) poprawę zrównania stóp zysku w całej gospodarce rynkowej jako kapitału finansowego, jako że funkcjonujący kapitał jest ponownie dystrybuowany pomiędzy konkurujące inwestycje wytwarzające zysk; (ii) wspieranie zrównania stóp procentowych i renty dzięki temu, że kapitał finansowy jako własność, np. kapitał fikcyjny, zostanie ponownie dystrybuowany pomiędzy grupy aktywów (np. obligacje państwowe, papiery wartościowe oparte na aktywach, złoto, sztukę czy w portfele długu studenckiego).

6. Dojrzała gospodarka kapitalistyczna zdominowana przez sektor finansowy pojawia się wraz z ustawicznym ruchem w stronę domknięcia rynku przy użyciu coraz bardziej rozrzedzonych form kapitału fikcyjnego (włączając w to w szczególności instrumenty pochodne) i przy coraz powszechniejszym użyciu dźwigni zadłużenia w celu szukania superzysków. Wszystko to umacnia dominację kapitału finansowego jako własności raczej niż funkcjonującego kapitału i przyczynia się do uniwersalizacji konkurencji o zysk, jak również do wzmocnienia immanentnych sprzeczności kapitału.

O ile przejścia między 3 a 4 etapem są często kojarzone, przynajmniej pośród pierwszych sprawców kapitalistycznego rozwoju, z liberalnymi imaginariami i praktykami, o tyle neoliberalne imaginaria i praktyki mają znaczenie w strategiach ekonomizacji pojawiających się od 4 etapu wzwyż. W ogólnym zarysie neoliberalizm podkreśla zalety liberalizacji, deregulacji i prywatyzacji; uprzywilejowuje (kapitalistyczną) konkurencję rynkową jako zasadę gospodarczej organizacji w jeszcze większym stopniu niż liberalne imaginaria i praktyki; wspiera fikcyjne utowarowienie ziemi, siły roboczej, pieniądza i wiedzy, jak również ich włączenie w akumulację maksymalizującą zysk. Neoliberalizm domaga się również przeniesienia aktywności państwa do komercyjnej, rynkowej czy kapitalistycznej gospodarki, w której przyjmuje się, że leżą one poza podstawowymi funkcjami państwa, dąży również do organizowania tego procesu za pomocą wewnętrznych rynków w ramach państwa lub za pomocą różnych pośredników rynkowych w celu stymulowania konkurencji (zob. Jessop 2002). Co więcej, w okresie zaciskania pasa próby podtrzymania marginalnie zyskowego lub niezyskowego kształcenia i badań, które przynoszą jednak co do zasady korzyści, są utrudniane przez cięcia budżetowe, oczekiwania regularnych „wzrostów efektywności” i presje na konsolidację fiskalną. Aspekty te pomagają wytłumaczyć czemu neoliberalizacja może powodować czy wspierać przejście do piątego i szóstego etapu. Zmiany te powodują jednak na tyle silne napięcia i skłonności do kryzysu w kapitalistycznej gospodarce rynkowej, że jak zauważył Karl Polanyi (2011), w końcu „społeczeństwo” zaczyna stawiać opór i sprzeciwiać się destrukcyjnym dla środowiska i społeczeństwa efektom.

Ekonomizacja w szkolnictwie wyższym i badaniach

Rozważę teraz, czy można wiarygodnie stwierdzić, że te ogólne etapy zachodzą w szkolnictwie wyższym i badaniach. Jeśli tak, doprowadziłyby to w końcu do ukierunkowania ich w stronę racjonalnie zorganizowanej konkurencyjnej produkcji wiedzy nastawionej na zysk (etap 4), a w dalszych etapach do zintegrowania z kierowaną czy zdominowaną przez sektor finansowy akumulacją (etap 5 i 6). Szkolnictwo wyższe i badania zwykle przechodzą te etapy, na tyle, na ile to możliwe w ramach

gospodarki zdominowanej już przez kapitalistyczne stosunki rynkowe. Tworzy to pole dla zazębienia się czy połączenia między etapami 2 a 4, jako że istniejące już praktyki przedsiębiorcze aplikowane są po raz pierwszy w szkolnictwie wyższym i badaniach. Te dwa pola posiadają jednak swoiste cechy, które utrudniają przejście wszystkich sześciu etapów.

Jak zauważył Claus Offe (1975), jedną z przeszkód jest to, że o ile w przypadku kapitalistycznych przedsiębiorstw zazwyczaj łatwo oszacować formalny wzrost w kategoriach monetarnych (zyski), to rządy i inne ciała publiczne mają kilka, często niejasnych i niekonsekwentnych, a niekiedy sprzecznych celów zasadniczych, które są kontestowane i trudne do poddania pomiarowi, niekiedy celowo. Kształcenie i badania ogólnie rzecz biorąc należą do tej drugiej grupy (na temat sprzecznych celów uniwersytetów, zob. Weiler 2005; w kwestii zawyżonych wyzwań stawianych przez rząd edukacji, zob. Brown i Carrasso 2013). Tylko jeśli instytucje szkolnictwa wyższego i badań byłyby w pełni sprywatyzowane i włączone w sfinansalizowaną gospodarkę rynkową (z sekurytyzacją ich aktywów i dochodów), zyskowość i wartość udziałów przyćmiwałyby wszystkie inne cele.

Kolejną przeszkodą jest potencjalna sprzeczność w produkcji, cyrkulacji i wartościowaniu wiedzy postrzeganej jako intelektualne dobro wspólne czy jako prawo własności intelektualnej (Jessop 2007). Tworzy to konflikty wokół: (1) tradycyjnych zobowiązań do gwarantowania darmowego obiegu idei, produktów innowacyjnych i praktyk; (2) utowarowienia czy utowarowiania wiedzy i jej użycia na rzecz prywatnych zysków z pominięciem niewycenionych, ale realnych, pozytywnych skutków zewnętrznych. Jest to problem fraktalny, który pojawia się na wielu płaszczyznach szkolnictwa wyższego i badań. Może powodować liczne konflikty interesów w szeregu sektorów opartych na wiedzy, projektowaniu czy kreatywnych. Sprowokowało to Marginsona (2015) do stwierdzenia, że rynki kapitalistyczne nie mogą w pełni zaistnieć w szkolnictwie wyższym (zob. również Hemsley-Brown 2011). Ostatnie dyskusje na temat uniwersytetów w ramach OECD odzwierciedlają te napięcia, balansując z trudem między rolą dostarczania dobra publicznego a prywatnymi korzyściami studentów czy innych interesariuszy (Hunter 2013; Komljenović 2016).

Punktem wyjścia do oceny tego czy poszczególne etapy ekonomizacji i ewentualnie finansjalizacji odnoszą się do kształcenia i badań, jest ilość czasu, który społeczeństwo poświęca na te aktywności jako źródła ogólnych czy szczególnych dóbr i usług zaspokajających potrzeby. W tym kontekście etap 1 rozpoczyna się, gdy więcej czasu społeczeństwa przeznaczana jest na dostarczanie kształcenia i badań bez bezpośredniego, zdefiniowanego *quid pro quo*, czy to w postaci towarowej, czy pieniężnej. Taka sytuacja mogłaby zajść w gospodarstwie domowym, wspólnotach opartych na wzajemności czy sieciach redystrybucji (Polanyi 1982). Klasycznym przykładem w przypadku uniwersytetów jest wspólnota studentów i naukowców

zorganizowana na kolegialnych i bezinteresownych zasadach, czy to w przednowoczesnym, czy Humboldtowskim duchu i praktyce.

Drugi etap zawiera w sobie komercjalizację, jako że edukacja i badania są bezpośrednio produkowane na sprzedaż. Wraz z wyłonieniem się rynków kapitalistycznych w gospodarce etap ten często pokrywa się z etapem racjonalizacji. Główną formę stanowią w nim uniwersytety, komercyjne lub nie, finansowane z czesnego i komercyjne badania. Drugorzędną formę stanowi prywatny tutoring i nauka na odległość (na temat nauczania na odległość i utowarowienia wiedzy, zob. Noble 2010). Wraz z ugruntowaniem się 2 etapu studenci stają się konsumentami, o których się zabiega, a wiedza i kreatywność zostają poddane utowarowieniu, następnie, gdy odkrycia naukowe zostają utowarowione, prawa własności intelektualnej nabierają na znaczeniu i tym samym zwiększają swoją wartość dla uniwersytetów i instytutów badawczych. Jednym ze wskaźników tego etapu jest przyjęcie komercyjnych kryteriów w podejmowaniu decyzji, wysiłki na rzecz podniesienia przychodów, skupienie się na redukcji kosztów, zwrotu kosztów i zarządzanie finansowym ryzykiem. Pojawienie się tych czynników stymuluje przejście od kolegialności w zarządzaniu uczelnią do modelu, w którym kluczowe funkcje sprawują zawodowi finansisci, a pomaga w tym outsourcing i doradztwo. Presja ta wzmacnia się, gdy finansowanie rządowe staje się również zależne od tych samych bądź podobnych oczekiwań. W rzeczywistości państwa często odgrywają kluczową rolę w komercjalizacji ze względu na ich fiskalno-finansowe strategie, jak również z powodów ideologicznych.

Etap 3 wiąże się z rozwojem kapitalistycznej gospodarki rynkowej w edukacji i badaniach. Wskaźnikiem tego procesu byłby wolny handel wiedzy, racjonalna organizacja produkcji oparta na podwójnej księgowości czy innych środkach zapewniających wydajność, kontrolę i zwrot kosztów, jak również wzrost koniecznych kosztów kapitału nie tylko z oszczędności czy przychodów, ale również rynków komercyjnych i finansowych. Niektóre systemy szkolnictwa wyższego i badań od dawna posiadały prywatne uniwersytety, które często w znacznym stopniu funkcjonowały w oparciu o podobne zasady (zasadniczo zbliżona analiza etapów od 1 do 3, zob. Marginson 2015). W przeciwnym razie etap ten rozpoczyna przekształcenie uniwersytetów i badań w prywatne przedsiębiorstwa maksymalizujące zysk lub przynajmniej niekomercyjne prywatne, publiczne bądź hybrydyczne organizacje dążące do maksymalizacji przychodów netto, w szczególności w sytuacji, w której państwo nie jest już głównym źródłem finansowania (na temat tych trzech typów korporacyjnego uniwersytetu, zob. Waks 2002; na temat konstruowania szkolnictwa wyższego jako zarządzanego w ten sposób sektora, zob. Komljenović 2016). Jednym z aspektów tego procesu są większe inwestycje w przedsięwzięcia generujące przychody takie jak centra medyczne, obiekty sportowe, akademiki czy konferencje handlowe, które odbywają się kosztem podstawowych zadań

kształcenia (zob. np. Eaton i in. 2013). Jak jeszcze się przekonamy, działania te zwiększają również zdolność kredytową.

Etap 4 wiązałby się z quasi-utowarowieniem pracy umysłowej jako nakładu, włączając w to oddzielenie pracy intelektualnej od środków intelektualnej produkcji (przede wszystkim w obszarze STEM o kapitałochłonnej produkcji), utratę statusu zawodowego, próby ograniczania wolności nauczania i badań, rosnącą hierarchizację i prekaryzację pracy intelektualnej, kodyfikację i ucieleśnienie wiedzy w inteligentnych maszynach i systemach eksperckich łącznie z cyfryzacją wykładów i materiałów dydaktycznych pozwalającą na ich reprodukcję bez ponoszenia właściwie kosztów przez producenta, nawet jeśli konsument musi wnieść za nie opłatę (Agasisti i Catalano 2006). Wzmacnia to podporządkowanie pracy intelektualnej względem komercyjnym w analogiczny sposób do roli, jaką przemysł maszynowy odegrał w podporządkowaniu pracy fizycznej kapitałowi (Bell 1973: 29). Realna subsumcja pracy intelektualnej pod kontrolę kapitału jest koniecznym krokiem w stronę konkurencyjnej gospodarki rynkowej. Proces ten zaczyna się, gdy burżuazja „lekarza, prawnika, duchowego, poetę, uczonego obróciła w swoich płatnych najemnych robotników” (Marks i Engels 2007: 5). W epoce neoliberalnej globalizacji i jej ideologicznego wsparcia w postaci neoliberalnej koncepcji praw własności i prawnej zasadzie kreatywnej „pracy na zlecenie” (która przenosi prawo własności intelektualnej na pracodawcę czy, w przypadku studenta, na instytucję kształcącą), jest to również połączone z utowarowieniem materiałów badawczych, stypendiów, badań naukowych i publikacji. Trzy kolejne aspekty to: (1) groźenie intelektualnych dóbr wspólnych wytworzonych w ramach badań i kształcenia publicznego; (2) podporządkowanie produkcji wiedzy reżimom praw własności intelektualnej (Bollier 2002; Perelman 2002); (3) komercyjna i kapitalistyczna kolonizacja nowych obszarów nauki zwłaszcza w obszarze STEM. Te formy prywatyzacji i urynkowienia przyczyniają się do erozji jakiegokolwiek pozostałego interesu publicznego w gwarantowaniu edukacji, badań i stypendiów (Frow 1996; Brwon i Carrasso 2013).

W związku z tymi trzema ogólnymi etapami dostrzegamy rozwijający się przemysł globalny standaryzacji, akredytacji, gwarantowania jakości i analiz porównawczych instytucji szkolnictwa wyższego i badań (Hazelkorn 2015). Istnieje wiele charakterystycznych rankingów uniwersyteckich (przede wszystkim *Akademicki Ranking Uniwersytetów Świata*, *The Times Higher Education Supplement World University Rankings*, *QS World University Rankings* opracowany przez Quacquarelli Symonds Ltd. i *US News and World Report Global University Rankings*). Coroczne korekty instytucjonalizują nieustanny wgląd w te instytucje dzięki „papierowemu pannoptykonowi” (Sum 2009) i performatywnie wytwarzają efekty, które daleko wykraczają poza ich solidność i rzeczywistą wartość. Wprawiają

w ruch przyspieszający bieżnik konkurencyjności, który tworzy presję na podążanie za najlepszymi praktykami i przyjmowanie najnowszych strategii ugruntowanych w bieżących czy wciąż cieszących się wzięciem imaginariach ekonomicznych.

Następne dwa etapy dotyczą penetracji szkolnictwa wyższego i badań przez kapitał finansowy i spekulacje finansowe. Etapy te rzadko są omawiane w ramach dyskusji nad kapitalizmem akademickim, ponieważ dotyczą przede wszystkim ich połączenia z kapitałem finansowym, a nie z kapitałem produkcyjnym, i zdają się być znacznie oddalone od debat wokół gospodarki opartej na wiedzy, programu konkurencyjności itd. Niemniej mogą jednak silnie oddziaływać na cele, aktywności i zarządzanie szkolnictwem wyższym i badaniami, gdy posuną się daleko w swoim rozwoju.

Etap 5 rozwija się, gdy pieniądz jako funkcjonujący kapitał angażuje się w zyskowe aktywności inwestycyjne w tych obszarach, jak również, gdy finanse związane ze szkolnictwem wyższym i badaniami stają się osobnym „zestawem aktywów” dla kapitału jako własności. Odzwierciedla to bodźce po stronie popytu i podaży. Uniwersytety i instytuty badawcze muszą spoglądać tym samym poza publiczne źródła kapitału i dochodów, jak również konkurować o jakość ich mienia; z kolei finansjalizacja prowadzi do podaży nowych zestawów aktywów, które dywersyfikują ryzyko ponoszone przez zamożne jednostki, fundusze rodzinne czy instytucje finansowe. Zbieganie się tych trendów jest ułatwione o tyle, o ile zewnętrzny rating zdolności kredytowej instytucji szkolnictwa wyższego i badań wpływa na ich zdolność do zaciągania kredytów i wypuszczania obligacji, publicznej sprzedaży udziałów, przyciągania kapitału inwestycyjnego przez prywatne oferty i kapitał własny, zabezpieczania głównego strumienia zysków i poza tym podnoszenia zdolności zadłużania się. Spotkanie się ze sobą tych trendów umacnia siły rynkowe i podporządkowuje przedsięwzięcia w zakresie szkolnictwa wyższego i badań, tak indywidualnie, jak i kolektywnie, tendencji do wyrównywania się zysków (przychodów) i oprocentowania według stopy ryzyka w ramach tego sektora i w stosunku do zwrotów z innych zestawów aktywów.

Szósty etap to system szkolnictwa wyższego i badań zdominowany przez sektor finansowy, który mógłby się wyłonić wraz z podporządkowaniem gospodarki wiedzy zewnętrznym zapotrzebowaniem na zyskowość „kapitału jako własności” (sekurytyzacji) oddziałującej spoza sektora szkolnictwa wyższego i badań. Do przykładów można zaliczyć rozwój globalnego rynku wtórnego papierów wartościowych zabezpieczonych aktywami w postaci kredytów studencki (ang. SLABS), które są popularne w Stanach Zjednoczonych³ i Chile, a rozwiną się niebawem w Wielkiej Brytanii, gdy portfel kredytów studenckich zostanie zabezpieczony w 2017 roku.

³ The Student Loan Marketing Association (Sallie Mae) było pionierem SLABS w 1992 roku i pozostaje kluczowym graczem rynkowym w Stanach Zjednoczonych. Chile wprowadziło program kredytów studenckich w 2006 roku i obecnie posiada rozwinięty rynek wtórny.

Wraz ze wzrostem liczby osób przyjętych na studia i poziomów czesnego, jak również wzrostem szans na zatrudnienie i różnicy w zarobkach pomiędzy osobami z wyższym wykształceniem a tymi, którzy są go pozbawieni, rynek SLABS stał się jeszcze atrakcyjniejszy jako zestaw aktywów (Sallie Mae 2013; Fried i Breheny 2005). Wielkość długu studenckiego jako źródło sekurytyzowanych aktywów przewyższa w Stanach Zjednoczonych dług na zakup samochodów, należności z tytułu kart kredytowych i kredytów hipotecznych (wyłączając pierwszą hipotekę). Kolejnym istotnym zestawem aktywów są obligacje uniwersytetów o określonym lub regulowanym oprocentowaniu na nowe lub odnowione budynki dydaktyczne i akademiki, ośrodki badawcze, sprzęt, centra medyczne itd⁴. Po części obligacje te powodowane są konkurencją o studentów w oparciu o najlepsze budynki dydaktyczne, jakość zakwaterowania i dobrze wyposażone ośrodki sportowe i wypoczynkowe. Obligacje amerykańskich uniwersytetów publicznych objęte są ulgami podatkowymi i zwolnionymi z podatku pożyczkami zabezpieczającymi, natomiast dla niekomercyjnych uniwersytetów prywatnych powstał leasing syntetyczny (Pylypczak-Wasylyszyn 2015). Na tej samej zasadzie upowszechnia się specjalne mechanizmy inwestycyjne na rzecz finansowania zakwaterowania studenckiego na publicznych i prywatnych uniwersytetach oraz prywatny sektor najmu jako bezpieczne (i sekurytyzowane) inwestycje. Działania te przyczyniają się do rozwoju edukacji jako osobnego zestawu aktywów z dwoma typami okazji prywatnych inwestycyjnych:

Pierwsza polega na pełnej materialnej prywatyzacji, gdzie prywatny właściciel ma pełną własność i dowolność zarządzania instytucją edukacyjną z możliwością świadczenia usług dzięki akredytacji. [...] Druga polega na funkcjonalnej prywatyzacji, w której sektor publiczny poszukuje prywatnych inwestorów/partnerów do budowy czy modernizacji istniejących budynków dydaktycznych takich jak szkoły (Weber i in. 2016: 254).

Trendy te nie ograniczają się do neoliberalnej gospodarki. Dla przykładu Engelen i in. (2014) wskazują, jak uniwersytety holenderskie stają się obecnie wielkimi konsumentami bankowych produktów inwestycyjnych, w tym swapów procentowych, instrumentów pochodnych, doradztwa w zakresie zarządzania ryzykiem i zarządzania przepływami pieniężnymi, a także jak spekulują finansowo jako „wyrafinowani inwestorzy”.

Rzadko poruszany poza specjalistycznymi kręgami aspektem finansjalizacji jest to, że ratingi kredytów zależą po części od możliwości cięcia kosztów, jak również zwiększania przychodów przez instytucje szkolnictwa wyższego. W efekcie pojawia

⁴ The Association of Directors of University Estates donosi, że obecne wydatki kapitałowe na rozbudowę brytyjskich kampusów przekraczają roczny budżet Crossrail (wielkiego budżetu infrastrukturalnego na połączenie linii kolejowych w Londynie). Obrót w tym sektorze, który w 2013 roku wynosił 27 miliardów funtów, lokowałby się na czwartym miejscu FTSE 100 (Coman 2014).

się presja na zamykanie jednostek przynoszących niewielkie straty, niezależnie od ich renowy, jak również odchodzi się od systemu opartego na stałej posadzie (ang. *tenure*) na rzecz swobodnej, krótkoterminowej, prekarnej polityki zatrudnienia (Eaton i in. 2013; Moody's Investment Services 2011:8). Do innych kryteriów zwiększających rating kredytów można zaliczyć zdywersyfikowane strumienie dochodów, wysokie kwoty czesnego (i zdolność do ich dalszego podnoszenia), wysoki odsetek zagranicznych studentów, stabilne lub rosnące wpływy z badań i inwestycji, jak również finansowe ekspertyzy uniwersyteckiej administracji i doradców (Moody's Investment Services 2011).

Eksperyment 2: przemysłać przedsiębiorcze uniwersytety

Ten eksperyment myślowy ma mniej spekulatywny charakter niż pierwszy, mapuje bowiem bieżącą działalność przedsiębiorczą, zamiast proponować ciąg coraz bardziej nieprawdopodobnych etapów, który kończy się na „absurdalnym”, jeszcze nie urzeczywistnionym kapitalizmie akademickim w pełni zintegrowanym z akumulacją zdominowaną przez sektor finansowy. Natomiast niniejszy eksperyment stosuje Schumpeteriańską perspektywę przedsiębiorczości do uniwersytetów jako organizacji (omówienie niespójności wcześniejszych prac na temat przedsiębiorczych uniwersytetów, zob. Sam i van der Sijde 2014). Przedsiębiorcze uniwersytety stały się jednym z głównych przedmiotów badań, co odzwierciedla upowszechnianie się dyskursu gospodarki opartej na wiedzy; pierwszeństwo dyskursu i praktyk neoliberalnych w gospodarkach postfordowskich; ukierunkowanie szkolnictwa wyższego na utowarowienie, kapitalizację i finansjalizację (o przedsiębiorczych uniwersytetach w XXI wieku, zob. Deem 2001; Thorp i Buckstein 2010; o typach przedsiębiorczych uniwersytetów, zob. Marginson i Considine 2000; przegląd instytucji tego rodzaju, zob. Fairclough 1993; Mautner 2005). Niemniej niewiele mówi się o potencjalnym znaczeniu dokonań ekonomisty ewolucyjnego Josepha Schumpetera dla analiz przedsiębiorczych uniwersytetów.

Schumpeter wskazywał pięć obszarów innowacji: (1) wprowadzenie nowego produktu lub nowego gatunku towaru; (2) wprowadzenie nowej metody produkcji czy nowego sposobu funkcjonowania towaru w handlu; (3) otwarcie nowego rynku dla własnych towarów; (4) pozyskanie nowego źródła surowców lub półfabrykatów; (5) reorganizacja któregoś przemysłu, np. powstanie zmonopolizowanej lub pozycji monopolistycznej, jak również przełamanie zmonopolizowanej albo pozycji monopolistycznej (Schumpeter 1960: 103–104). Zauważył, że innowacja przynosi krótkofalowe zyski monopolistyczne. Jednak na sprawnie działającym rynku konkurencja doprowadza do wyrównania zysków wraz z wprowadzeniem tych innowacji przez inne firmy czy wprowadzeniem przez nie innych innowacji. Na skutek tego tempo

konkurencji nie zwalnia. W szkolnictwie wyższym występują interesujące analogie i podobny efekt utrzymywania się tego tempa (por. Jessop 2016).

Schumpeter nie ograniczał występowania tego zjawiska tylko do gospodarki, wskazywał, że pojawia się także w świecie społecznym (zob. przede wszystkim Schumpeter 2002). Świadczy o tym powszechność stosowania terminy „przedsiębiorczość”, czy to dosłownie, czy w przenośni, do opisywania działalności w obszarach pozagospodarczych. *Per analogiam* nie powinno się ograniczać zakresu pojęciowego przedsiębiorczości akademickiej do obszarów gospodarczych czy finansowych. Z perspektywy historii wolność nauczania i badań pozostawiały *de facto* wiele miejsca dla innowacyjności i przedsiębiorczości w niewielkim stopniu, jeśli w ogóle, motywowanej maksymalizacją zysków. Historia przedsiębiorczych uniwersytetów jest dłuższa niż historia kapitalizmu akademickiego, jednak ich znaczenie dla konkurencji towarowej i gospodarczej zwiększało się wraz ze zrywaniem związków między szkolnictwem wyższym a innymi porządkami, w tym religijnym i politycznym. Frapującą kwestią pozostaje zatem to, czy przedsiębiorczość akademicka jest w coraz większym stopniu ukierunkowana na maksymalizację zysków, spełnianie wymagań agencji ratingowych lub w jakikolwiek inny sposób ograniczana przez kryteria rynków kapitalistycznych, czy raczej pozostaje otwarta i zachowuje szeroki zasięg.

Czerpiąc z analiz Schumpetera, zauważmy, że przedsiębiorcze instytucje szkolnictwa wyższego mogą:

1. Wprowadzać nowe kursy przygotowawcze; rozszerzać programy studiów, a także wprowadzać nowe czy poprawione programy w szkolnictwie wyższym, przygotowaniu zawodowym i badaniach, które korespondowałyby z nowymi dyscyplinami, nowymi celami gospodarczymi i politycznymi, jak również z przełomami w nowoczesnych i pomocniczych technologiach związanymi z kolejnymi falami rozwoju gospodarki i społeczeństwa.
2. Wprowadzać nowe metody nauczania i prowadzenia badań, zapożyczać „najlepsze praktyki” od innych instytucji badań szkolnictwa wyższego czy prywatnych instytucji, przeorganizować wydziały jako „centra zysków”, wykorzystywać nowe czy uaktualnione informacje i infrastruktury technologii komunikacyjnej oraz „infostruktury”, próbować ciąć koszty i zwiększać wydajność za pomocą standaryzacji nauczania i utowarowiania edukacji, poszukiwania nowych sposobów dostarczania ich „towarów”, zastąpienia kursów korespondencyjnych kursami on-line w przypadku kształcenia zaocznego, ustawicznego czy na odległość czy wprowadzenia nauczania w języku angielskim.
3. Otwierać nowe rynki przez – chociażby – uznawanie dyplomów przyznanych przez inne instytucje, czy to ojczyzste, czy zagraniczne, w ramach umiędzynarodowienia kształcenia. Dochodzić do tego może na skutek wzrastającej różnorodności źródeł studentów (Wildavsky 2010), stworzenie międzynarodowych

fili kampusu (czy to samodzielnych, czy sparowanych w ramach współpracy, konsorcjów, franczyzy lub innych odmian powiązań komercyjnych), wprowadzenie kursów, gdzie rok lub dwa lata spędza się w kraju ojczystym, a kolejne dwa – w kraju pełniącym rolę gospodarza, a także tworzenie nowych rodzajów centrów edukacji regionalnej w Azji (Knight i Morshidi 2011).

4. a) Pozyskiwać nowe źródła surowców lub półfabrykatów – w ramach analogii moglibyśmy tu wskazać poszerzanie bazy rekrutacyjnej o studentów w różnym wieku, łowienie talentów na skalę globalną (pozyskiwanie do zespołów badawczych magistrantów i doktorantów z zagranicy, zachęcanie globalnej diaspory wysokimi płacami do powrotu do krajów ojczystych, tworzenie wędrownej czy też „latającej” kadry albo zatrudnianie kadry światowej klasy lub kadry międzynarodowej, podpisując umowy współpracy z najlepszymi na świecie uniwersytetami). Może to mieć związek z rozwojem firm lub agencji w sektorze prywatnym, które pozyskują studentów za opłatą, a także organizują „targi zawodowe” dla uniwersytetów, gdzie rekrutuje się studentów i poszukuje partnerów (Komljenovič 2016). Z drugiej strony, co jednocześnie uzupełniać może inne działania, uniwersytety mogą posługiwać się pomocniczą, elastyczną czy zwykłą pracą intelektualną, by w obliczu zmiennego popytu i wstrząsów finansowej wykonalności kursów, programów, wydziałów czy całych instytucji obniżyć koszty i zwiększyć elastyczność;

b) Poszukiwać nowych źródeł finansowania, innych niż kasa państwowa czy opłaty uiszczane przez studentów, takich jak umowy na badania z trzecim sektorem i sektorem biznesowym, działania w ramach trzeciej misji uniwersytetu, patenty i tantiemy, działalność pomocnicza (np. ośrodki sportowe, zaplecze medyczne), rozbudowa nieruchomości, partnerstwa publiczno-prywatne, bogaci darczyńcy, mniej bezpieczne ulokowanie majątku, przede wszystkim w inwestycjach hedgingowych, w inwestycjach alternatywnych i programach absolwenckich (w coraz większym stopniu związanych z pozyskiwaniem danych i zaawansowanym marketingiem). Co więcej, państwa mogą na makropoziomie otwierać sektor kształcenia i badań na przedsięwzięcia prywatne, a także bezpośrednie inwestycje zagraniczne (por. Ball 2007).

5. Reorganizować „przemysł edukacyjny” i badania naukowe za pomocą dużych inwestycji w stworzenie uniwersytetów „światowej klasy”, które mogą rzucić wyzwanie istniejącym hierarchiom kształcenia i badania po to, by zwiększyć konkurencyjność narodowej gospodarki opartej na wiedzy i rozwinąć nowe obiegi wiedzy, które odejdą od oceny koleżeńskiej i oceny profesjonalnej jako wyznaczników doskonałości (Slaughter i Cantwell 2012). Jednym z tego skutków jest marginalizacja uniwersytetów regionalnych tam, gdzie nie są one w stanie zapewnić określonych korzyści lokalnych.

Rezultatem pierwszych czterech z wymienionych innowacji jest „kapitalizm akademicki” oparty na „wewnętrzności” (wewnętrzne centra zysku i franczyzy), a także zorientowanej na zewnątrz przedsiębiorczości, która generuje prestiż i zyski (Slaughter i Leslie 1997; Slaughter i Rhoades 2004). Nie należy tej przedsiębiorczości ograniczać do kwestii komercyjnych, może mieć bowiem charakter społeczny i skupiać się na problemach społecznych, a nie prywatnych zyskach. Piąty rodzaj organizacji może pociągać za sobą zmienny horyzont nadganiań w ramach konkurencji, czy to na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym, czy międzynarodowym (Jessop 2016) oraz wysiłki na rzecz zaangażowania się w rozwój oparty na innowacyjności i zwiększanie zasięgu i rozmiarów „rynku” gospodarki opartej na wiedzy.

Eksperyment 3: przemyśleć warianty kapitalizmu akademickiego

Przeprowadzę teraz idealno-typiczny *Gedankenexperiment* inspirowany Weberowską klasyfikacją zorientowania na zysk komercyjny. Wstępny przegląd i poprzednie dwa eksperymenty rozpatrywały kapitalizm i przedsiębiorczość w szkolnictwie wyższym i badaniach w znaczeniu konwencjonalnym. Niniejsza część proponuje bardziej heterodoksyjne podejście. Znaczna część wczesnych prac Webera dotyczyła tradycyjnego kapitalizmu handlowego czy kupieckiego. Badał on wówczas również dwa rodzaje „racjonalnego” kapitalizmu, zorientowane odpowiednio na handel w ramach wolnego rynku i racjonalną organizację produkcji kapitalistycznej, i wskazywał różne czynniki prowadzące do ich maksymalnej racjonalności formalnej. Racjonalny kapitalizm z pewnością związany jest z etapami od 2 do 5 ekonomizacji: z komercjalizacją, urynkowaniem, kapitalizacją i finansjalizacją. Weber jednak wskazywał trzy wewnętrznie heterogeniczne rodzaje politycznego kapitalizmu, gdzie istotną rolę odgrywają pozaekonomiczne czynniki i aktorzy. Mowa tu odpowiednio o użyciu siły i władzy, działaniach drapieżnych i nadzwyczajnych układach z władzą polityczną (zob. tabela 1). Mogą być powiązane z powstaniem akumulacji zdominowanej przez finanse. Ten reżim finansowy jest nie tyle wytworem spontanicznego działania sił rynkowych, ale istotnie opiera się na tego rodzaju czynnikach politycznych (Jessop 2014; por. Polanyi 2011 o politycznym planowaniu w liberalizmie gospodarczym). W tym kontekście stawiam pytanie o możliwość zajęcia przez te formy polityczne określonych nisz w szerzej ujmowanej ekologii kapitalizmu akademickiego i przedsiębiorczych uniwersytetów, co do zasady zdominowanej przez racjonalny kapitalizm (albo kapitalizmy).

Istnieją, po pierwsze, drapieżne postaci akademickiego kapitalizmu, na które składają się: fałszywe prospekty; lichwiarskie pożyczki studenckie; zawyżone opłaty; korupcja drobna i systemowa; oszustwa studentów, nauczycieli, administratorów i badaczy, w wyniku których zyskują niezаслужony prestiż lub dochód kosztem uczeni-

Tabela 1. Weberowska typologia ukierunkowania na zysk i jej znaczenie dla kapitalizmu akademickiego.

Typ	Źródło wpływów	Związek z ekonomiczną	Przykłady z sektora szkolnictwa wyższego i badań
Tradycyjny kapital komercyjny i kapitał kupiecki	Handel i finansowanie handlu na tradycyjnych rynkach	Gospodarka oparta na wymianie, komercjalizacja	<ul style="list-style-type: none"> Kampusy zamiejscowe, działania na rzecz umiędzynarodowienia Agencje odpowiedzialne za rekrutację studentów i reklamowanie uczelni
Racjonalny kapitalizm I	Ciągły handel na nietradycyjnych rynkach i ciągła produkcja w kapitałowych przedsiębiorstwach w oparciu o formalną księgowość	Urynkowanie, kapitalizacja	<ul style="list-style-type: none"> Uniwersytety nastawione na zysk, uniwersytety korporacyjne Racjonalna organizacja laboratoriów badawczych Realna subsumcja pracy akademickiej Tymczasowe formy zatrudnienia Działalność wtórna zwiększająca całkowite dochody
Racjonalny kapitalizm II	Spekulacja na rynkach finansowych i na rynku produktów, finansowanie nowych przedsiębiorstw, kontrola finansów w celu zdobycia siły politycznej lub rynkowej	Finansjalizacja	<ul style="list-style-type: none"> Pożyczki czy obligacje związane z kształceniem i badaniami, przede wszystkim całkowite obligacje przychodów zwiększające zdolność do zadłużania się Sekurytyzacja czynszów i długów studenckich, etc. Rola prywatnych agencji ratingowych w dyscyplinowaniu koleżdy i uniwersytetów w zakresie ryzyka biznesowego i finansowego
Polityczny kapitalizm I	Finansowanie rewolucji, wojen i przywódów partyjnych w celu zdobycia udziałów w korzyściach finansowych Bardziej ogólna grabież	Komercjalizacja Kapitalizacja Finansjalizacja	<ul style="list-style-type: none"> Wykorzystywanie poprzez fałszywe obietnice, bezwartościowe dyplomy Wyludzenia za pomocą drobnej korupcji lub korupcji systemowej Drapieżne wydawnictwa oparte na sile monopolu Korporacyjny autor widmo artykułów naukowych
Polityczny kapitalizm II	Działalność biznesowa oparta na ciągłym użyciu siły, zdominowaniu lub wykorzystaniu władzy publicznej	Komercjalizacja Kapitalizacja Finansjalizacja	<ul style="list-style-type: none"> Wymagania IMF, które oddziałują na kształcenie i badania Prywatyzacja intelektualnych dóbr wspólnych Narzucanie <i>acquis communicate</i> kształceniu i badaniom jako warunku członkostwa w UE
Polityczny kapitalizm III	Nadzwyczajne układy z władzami politycznymi	Monetyzacja i kapitalizacja sieci politycznych	<ul style="list-style-type: none"> Prywatne inicjatywy finansowe Traktaty handlowe i inwestycyjne Drzwi obrotowe między sektorem publicznym a prywatnym

Źródło: kolumna 1 (Swedberg 1998); kolumna 2 (Weber 2002; 2009); kolumny 3 i 4 – opracowanie własne.

wych (Washburn 2005; Nichols i Berliner 2007; Temple i Petrov 2004; Weidman i Enkhjargal 2008). Fałszywe prospekty mają szczególne znaczenie w prywatnym sektorze edukacji dalszej i wyższej, a jeżeli uda im się zachęcić studentów mogą przynieść dodatkowe dochody z pożyczek studenckich. Przykładem ze Stanów Zjednoczonych, który zdążył okryć się już złą sławą, jest „Uniwersytet” Trumpa (Cassidy 2016). Bardziej znaczący jest przykład Education Management Corporation, swego czasu drugiego największego komercyjnego dostawcy kształcenia w Stanach Zjednoczonych, który to, po wielu skargach i skutecznych aktach oskarżenia ze strony prokuratorów, został pozwany, ukarany karą finansową i koniec końców usunięty z NASDAQ w 2015 roku. Inną odmianę drapieżnego kapitalizmu możemy zobaczyć w przypadku „fabryk dyplomów”, gdzie sprzedaje się fałszywe dyplomy, tytuły naukowe i doktoraty (Ezell i Bear 2006). Mówiąc ogólniej, możemy zaobserwować swoisty „hazard” w przypadku wskaźników efektywności takich jak wyniki egzaminów, „wartość dodana” w przypadku efektywności studentów, stopy wykresień i wskaźników konkurencji (np. Kuttner 2014).

Inną formą drapieżnego kapitalizmu w kontekście badań, która także szkodzi kształceniu i nauce, jest gwałtowne upowszechnianie się, począwszy od lat 60. XX wieku, wydawania czasopism naukowych zorientowanych na zysk, gdzie pobiera się opłaty od autorów za procedurę pracy nad tekstem i opublikowanie ich artykułów. Stanowi to dla wydawcy dodatkowe źródło dochodu obok prenumerat, pobrań i licencji. Częścią tego procesu jest wzmagająca się koncentracja komercyjnych wydawnictw, która zwiększa ich możliwości wykorzystywania zarówno imperatywu „publikuj albo gin” (ang. *publish or perish*) wśród naukowców zorientowanych na rozwój kariery (a także zatrudniających ich uniwersytetów, czy to obecnie, czy w przyszłości), jak i dostęp do najnowszych dokonań naukowych, który jest niezbędny dla naukowców (Broad 1981; Association of Research Libraries 1998; Bauerlein i in. 2010; Herndon 2016). Zyskowość wydawania czasopism i obowiązek publikowania po stronie autorów przyniosły efekt zwiększenia się liczby czasopism, króciutkich raportów badawczych, nędznych dokonań naukowych i nieetycznych praktyk redaktorskich, co służy zwiększaniu dochodów (o drapieżnych wydawnictwach, zob. Beall 2015). Co więcej, w niektórych obszarach, chociażby w przemyśle farmaceutycznym, naukowe czy pseudonaukowe artykuły pióra autorów widmo (ang. *ghost-writer*) są publikowane jako prace naukowców i instytucji badawczych po to, by przydawać wiarygodności komercyjnym produktom i usługom. Prywatne firmy czy instytucje publiczne mogą zaś przyznawać fundusze na badania i następnie żądać uprzedniego względu czy ich nieujawniania, a gdy wyniki są niekorzystne z punktu widzenia komercyjnego czy politycznego – blokować czy cenzurować publikację. Kolejną z długotrwałych i często wspominanych praktyk drapieżnych wydawnictw jest wyzysk bezpłatnej pracy redaktorów i recenzentów.

Po drugie, zysk z posiadanej siły i władzy można zaobserwować w przypadku konsekwencji neoliberalnych warunków forsowanych jako warunki możliwości udzielenia pożyczek państwom suwerennym. Te warunki obejmują wprowadzenie lub zwiększenie odpłatności za studia, prywatyzację szkolnictwa, otwarcie rynków kształcenia badań na zagranicznych dostawców, a także wprowadzenie rozbudowanego porządku praw własności intelektualnej (zob. także omówienie „nadzwyczajnych układów” w dalszej części). O ile niektóre z tych warunków są same w sobie racjonalne, szczególnie wtedy, gdy ograniczają drapieżny kapitalizm akademicki i podwyższają standardy kształcenia i badań, o tyle wykształcają jednocześnie warunki do zaistnienia kształcenia i badań zorientowanych na zysk, zwiększania wpływu sił zagranicznych i upowszechniania się produktów finansowych wytworzonych przez kształcenie i badania albo z nimi związanych. Kluczową z tego punktu widzenia instytucją jest z całą pewnością Międzynarodowy Fundusz Walutowy. Bank Światowy w mniej przymusowej formie również propagował od lat 60. XX wieku takie zmiany formy kształcenia, jego treści i zarządzania nim w myśl przekonania, że inwestycja w kształcenie generuje większe zwroty niż inwestycja w infrastrukturę (Bank Światowy 1999). W późniejszym raporcie Banku Światowego i UNESCO (2000) zwrócono jednak uwagę na ograniczenia reform rynku, rynkowe niedostatki i postulowano większe zaangażowanie rządu. Wyznacza to, przynajmniej na poziomie retoryki, zerwanie z neoliberalną wizją kształcenia i badań.

Po trzecie, nadzwyczajne układy z władzą polityczną pojawiają się w przypadku promowania prywatnych inicjatyw finansowych w kształceniu, ulg podatkowych związanych z celowanymi i ogólnymi pożyczkami w oparciu o przychody w szkolnictwie wyższym oraz wykorzystania personalnych sieci powiązań dla uzyskania dotacji z budżetu. Niemniej najistotniejszymi przykładami, z których część obecnie się już zapewne zdezaktualizowała, są utajnione układy między interesami kapitalistów a państwami suwerennymi dotyczące zawodu w usługach kształcenia. Wymienić tu można środki promowania umiędzynarodowienia, komercjalizacji, dostępu rynkowego do zagranicznych dostawców różnego rodzaju usług kształcenia (wliczając w to usługi szkolnictwa wyższego i konsultacji w sprawie usług kształcenia), międzynarodowego dostarczania kursów nauczania na odległość (włączając w to odpłatny dostęp do MOOC – ang. Massive Open Online Courses, Masowych Otwartych Kursów Online), mobilność studentów w podejmowaniu studiów za granicą, mobilność kadry (wizy pozwalające na krótkoterminowe nauczanie za granicą, które wydawane są na podstawie uznania pracowników za „osoby podróżujące w interesach” w ramach traktatów handlowych), komercyjnej obecności (dopuszczenie zagranicznych kampusów zamiejscowych) oraz prywatyzacji usług badawczych i tych związanych z kształceniem. Inne środki to rozbudowa i ochrona praw własności intelektualnej (szkodliwych z punktu widzenia dostępu do zasobów edukacyjnych, bibliotecznych

i badawczych), a także narzucenie rozwiązywania sporów w państwie inwestującym przy jednoczesnym ograniczeniu możliwości wszczęcia procedury przez zagraniczne (ale nie ojczyście) firmy w momencie, w którym stwierdzą, że działanie ze strony państwa zagraża ich interesom albo/oraz przyszłym zyskom. Środki te mogą być szczególnie brzemiennie w skutkach, gdy kształcenie nie jest usługą całkowicie publiczną, ale po części dostarczają jej prywatni dostawcy, czy to komercyjni, czy niekomercyjni. Uważa się, że takie traktaty handlowe przynoszą największe korzyści komercyjnym dostawcom kształcenia ze Stanów Zjednoczonych.

Wnioski

Wychodząc od krótkiego streszczenia historycznego kontekstu debat nad kapitalizmem akademickim, w niniejszym artykule przedstawiłem trzy różne eksperymenty myślowe, które dostarczają nowych sposobów myślenia o przeszłym i przyszłym rozwoju kapitalizmu akademickiego (oraz o jego granicach), możliwej działalności uniwersytetów przedsiębiorczych oraz międzywęzłowych formach politycznego kapitalizmu akademickiego. O ile część z trendów rozważanych w pierwszym eksperymencie jest znana w literaturze głównego nurtu, to finansjalizacja czy akumulacja zdominowana przez sektor finansowy i ich konsekwencje dla ukierunkowania i zarządzania szkolnictwem wyższym i badaniami są w niej podejmowane znacznie rzadziej. Podobnie, choć pojawia się coraz więcej literatury na temat uniwersytetów przedsiębiorczych, potencjalna dodatkowa wartość eksperymentu drugiego bierze się z bezpośredniego wykorzystania inspirującej typologii innowacji autorstwa Schumpetera. Trzeci eksperyment miał charakter bardziej spekulatywny i nie wykorzystywał argumentu *reductio ad absurdum*, skupiał się natomiast na możliwych politycznych podstawach i zapośredniczeniach wpływów komercyjnych z kształcenia i badań. Każdy z tych eksperymentów na swój sposób proponował nowy ogląd istniejących już zagadnień czy, w niektórych przypadkach, otwierał nowe kierunki dociekań.

Poza badaniami weryfikującymi zdolności eksplikacyjne tych eksperymentów myślowych warto rozważyć cztery inne kwestie. Pierwsza dotyczy tego, czy dojście do interakcji między różnymi rodzajami kapitalizmu akademickiego i ich oparciem w różnych formach kapitalizmu w ramach wyłaniającego się globalnego systemu kształcenia i badań zaowocuje sprzecznością czy dopełnianiem się. Temat ten jest podnoszony w literaturze porównawczej dotyczącej kapitalizmu zazwyczaj pod hasłem „różnorodnego kapitalizmu” w przeciwieństwie do bardziej konwencjonalnego pojęcia „rodzajów kapitalizmu” (Jessop 2013). Druga wiąże się z potrzebą badań rosnącego napięcia pomiędzy publicznymi funkcjami uniwersytetu, które wciąż są zależne od utrzymania pewnego stopnia autonomii względem imperatywów rynkowych, i bezpośrednim włączeniem uniwersytetów w zorientowany na zysk, medio-

wany przez rynek model gospodarczy, w którym uniwersytety funkcjonują na zasadach komercyjnych czy kapitalistycznych przedsiębiorstw i stają się nierozróżnialne od innych organizacji działających w ramach gospodarki rynkowej. Po trzecie, choć istnieją pokaźne badania na temat skutków neoliberalizmu, można tę kwestię z powodzeniem połączyć z szerszą typologią kapitalizmu akademickiego i przedsiębiorczości. Wreszcie po czwarte, opierając się na pierwszym eksperymencie myślowym, można zbadać z pożytkiem kolonizację szkolnictwa wyższego i badań przez kapitał przynoszący procent za pomocą finansjalizacji, jak również to jak proces ten wpływa na działalność sektora szkolnictwa wyższego i badań przez sekurytyzację wydatków i źródeł przychodów tego sektora.

PODZIĘKOWANIA: Pragnę podziękować za uwagi następującym osobom: Jens Maeße, Johannes Angermüller, Richard Münch, Tilman Reitz, Ngai-Ling Sum, jak i dwóm anonimowym recenzentom. Wiele nauczyłem się również dzięki uwagom uczestników następujących seminariów i konferencji, w trakcie których prezentowałem wcześniejszą wersję tego tekstu: Friedrich Schiller University, Jena (Marzec 2015), University of East London (Październik 2015) i Interpretive Policy Analysis Conference, Hull, UK (Lipiec 2016). Niniejszy artykuł powstał w trakcie stypendium na Cardiff University w ramach programu WISERD Civil Society finansowanego przez Economic and Social Research Council (ES/L009099/1).

Tłumaczenie: Jakub Krzeski

Literatura

- Agasisti, T. i Catalano, G. (2006). Governance models of university systems—towards quasi-markets? *Journal of Higher Education Policy and Management*. 28(3): 245–262.
- Albert, M. (1993). *Capitalism against capitalism*. London: Whurr.
- Association of Research Libraries. (1998). To publish and perish. *Policy Perspectives*. 7(4): 1–13.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Bauerlein, M., Gad-el-Hak, M., Grody, W., McKelvey, B. i Trimble, S.W. (2010). We must stop the avalanche of low-quality research. *Chronicle of Higher Education*, 13 czerwca.
- Beall, J. (2015). *Criteria for determining predatory open access publishers*, <https://beallist.weebly.com/uploads/3/0/9/5/30958339/criteria-2015.pdf> [10.04.2018].
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. London: Heinemann.
- Bollier, D. (2002). *Silent theft: the private plunder of our common wealth*. New York: Routledge.

- Broad, W.J. (1981). The publishing game: getting more for less. *Science*. 211: 1137–1139.
- Brown, R. i Carrasso, H. (2013). *Everything for sale? The marketisation of UK higher education*. London: Routledge.
- Carlaw, K., Oxley, L., Walker, P., Thorns, D. i Nuth, M. (2006). Beyond the hype: intellectual property and the knowledge society/knowledge economy. *Journal of Economic Surveys*. 20(4): 634–690.
- Carter, D.S.G. i O'Neill, M.H. (1995). *International perspectives on educational reform and policy implementation*. Brighton: Falmer Press.
- Cassidy, J. (2016). Trump University: It's worse than you think. *New Yorker*. 2 czerwca.
- Clark, B.R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Oxford: IAU Press and Pergamon.
- Coman, J. (2014). Have England's universities been privatised by stealth? *The Observer*. 12 października.
- Commission of the European Communities. (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Commission, COM 2003/58*. Brussels: CEC.
- Deem, R. (2001). Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities. *Comparative Education*. 37(1): 7–20.
- Eaton, C., Goldstein, A., Habinek, J., Kumar, M., Stover, T.L. i Roehrkasse, A. (2013). *Bankers in the ivorytower: the financialization of governance at the University of California*. IRLE Working Paper No. 151–13. <http://irle.berkeley.edu/workingpapers/151-13.pdf> [10.04.2018].
- Engelen, E., Fernandez, R. i Hendrikse, R. (2014). How finance penetrates its other: a cautionary tale on the financialization of a Dutch university. *Antipode*. 46(4): 1072–1091.
- Etzkowitz, H. (1994). Academic-industry relations. W: L. Leydesdorff i P. van den Desselar (red.), *Evolutionary economics and chaos theory* (139–151). London: Pinter.
- Etzkowitz, H. (2002). *MIT and the rise of entrepreneurial science*. London: Routledge.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions—Lisbon European Council, 23–24 marca*. http://www.consilium.europa.eu/en/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.eno.htm [13.12.2016].
- Ezell, A. i Bear, J. (2006). *Degree mills: The billion-dollar industry that has sold over a million fake diplomas*. Amherst, NY: Prometheus.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse and Society*. 4(2): 133–168.
- Fried, R. L. i Breheny, J. P. (2005). Tuition isn't the only thing increasing: the growth of the student loan ABS market. *The Journal of Structured Finance*. 11(1): 40–46.
- Frow, J. (1996). Information as gift and commodity. *New Left Review*. 219: 89–108.
- Godin, B. (2006). The knowledge-based economy: conceptual framework or buzzword? *The Journal of Technology Transfer*. 31(1): 17–30.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: the battle for world-class universities* (2nd ed.). Basingstoke: Palgrave-Macmillan.

- Hemsley-Brown, J. (2011). Market, heal thyself: the challenges of a free market in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*. 21(2): 115–132.
- Herndon, N.C. (2016). Research fraud and the publish or perish world of academia. *Journal of Marketing Channels*. 23(2): 91–96.
- Horta, H. (2009). Global and national prominent universities: internationalization, competitiveness and the role of the state. *Higher Education*. 58: 387–405.
- Hunter, C.P. (2013). Shifting themes in OECD country reviews of higher education. *Higher Education*. 66: 707–723.
- Jessop, B. (2002). *The future of the capitalist state*. Cambridge: Polity.
- Jessop, B. (2007). Knowledge as a fictitious commodity. W: A. Buğra i K. Agartan (red.), *Reading Karl Polanyi for the 21st century* (114–134). Basingstoke: Palgrave.
- Jessop, B. (2008). A cultural political economy of competitiveness and its implications for higher education. W: B. Jessop, N. Fairclough i R. Wodak (red.), *Education and the knowledge-based economy in Europe* (11–39). Rotterdam: Sense.
- Jessop, B. (2013). Revisiting the regulation approach: critical reflections on the contradictions, dilemmas, fixes, and crisis dynamics of growth regimes. *Capital & Class*. 37(1): 5–24.
- Jessop, B. (2016). Putting higher education in its place in (East Asian) political economy. *Comparative Education*. 57(1): 8–25.
- Knight, J. i Morshidi, S. (2011). The complexities and challenges of regional education hubs: focus on Malaysia. *Higher Education*. 62: 593–606.
- Komljenovič, J. (2016). *Making higher education markets*. Praca doktorska, Bristol University.
- Kuttner, M. (2014). How to game the college rankings. *Boston Magazine*. Wrzesień. <http://www.bostonmagazine.com/news/blog/2014/08/26/how-northeastern-gamed-the-college-rankings> [10.04.2018].
- Sallie Mae. (2013). *SLM private education loan market ABS primer*. <https://www.navi-ent.com/assets/about/investors/webcasts/SLMPrivateEducationLoanABSPrimer.pdf> [10.04.2018].
- Marginson, S. (1999). After globalisation: emerging politics of education. *Journal of Education Policy*. 14(1): 19–31.
- Marginson, S. (2013). The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy*. 28(3): 353–370.
- Marginson, S. i Considine, M. (2000). *The enterprise university*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marks, K. (1979). Teorie wartości dodatkowej. W: Karol Marks i Fryderyk Engels, *Dzieła*, t. 26, cz. 1 Warszawa: Książka i Wiedza.
- Marks, K. i Engels, F. (2007). *Manifest Partii Komunistycznej*. Warszawa: Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej.
- Mautner, G. (2005). The entrepreneurial university: a discursive profile of a higher education buzzword. *Critical Discourse Studies*. 2(2): 95–120.

- Moody's Investment Services. (2011). *U.S. not-for-profit private and public higher education*. New York: Moody's Investor Services, Inc.
- Nichols, S.L. i Berliner, D.C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Noble, D.F. (2010). Technology and the commodification of higher education. *Monthly Review*. 53(10): 26–30.
- OECD. (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: OECD.
- Offe, C. (1975). The theory of the capitalist state and the problem of policy formation. W: L.N. Lindberg, R. Alford, C. Crouch i C. Offe (red.), *Stress and contradiction in modern capitalism* (125–144). Lexington: D.C. Heath.
- Olszen, M. i Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy. *Journal of Education Policy*. 20(3): 313–345.
- Perelman, M. (2002). *Steal this idea: intellectual property rights and the corporate confiscation of creativity*. New York: Palgrave.
- Peters, M.A. (2004). Disciplinary knowledges of knowledge societies and knowledge economies. *New Zealand Sociology*. 19(1): 28–49.
- Polanyi, K. (1982). The economy as instituted process. W: M. Granovetter i R. Swedberg (red.), *The sociology of economic life* (29–51). Boulder: Westview.
- Polanyi, K. (2011). *Wielka transformacja*, przeł. M. Zawadzka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pylypczak-Wasylyszyn, D. (2015). *25 universities with attractive municipal bonds*. <http://www.municipalbonds.com/investing-strategies/25-universities-with-attractive-municipal-bonds/> [10.04.2018].
- Sam, C. i van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*. 68: 891–908.
- Schumpeter, J.A. (1960). *Teoria rozwoju gospodarczego*, przeł. J. Grzybicka. Warszawa: PWN.
- Schumpeter, J.A. (2002). The economy as a whole: Seventh chapter of Theory of Economic Development. *Industry and Innovation*. 9(1–2): 93–145.
- Slaughter, S. i Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union. *Higher Education*. 63: 583–606.
- Slaughter, S. i Leslie, L.L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. i Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sorensen, R.A. (1992). *Thought experiments*. New York: Oxford University Press.
- Souter, D. (2010). *Towards inclusive knowledge societies. A review of UNESCO's action in implementing the WSIS outcomes*. Paris: UNESCO.
- Sum, N.-L. (2009). The production of hegemonic policy discourses: 'competitiveness' as a knowledge brand. *Critical Policy Studies*. 3(2): 184–203.

- Sum, N.-L. i Jessop, B. (2013). *Towards a cultural political economy: putting culture in its place in political economy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Swedberg, R. (1998). *Max Weber and the idea of economic sociology of Max Weber*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Temple, P. i Petrov, G. (2004). Corruption in higher education: some findings from the states of the former Soviet Union. *Higher Education Management and Policy*, 16(1): 83–99.
- Thorp, H. i Buckstein, B. (2010). *Engines of innovation: The entrepreneurial university in the twenty-first century*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies*. Paris: UNESCO.
- Välilmaa, J. i Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56, 265–285.
- van der Zwan, N. (2014). State of the art: making sense of financialization. *Socio-Economic Review*, 12(1): 99–129.
- Waks, L.J. (2002). In the shadow of the ruins: globalization and the rise of corporate universities. *Policy Futures in Education*, 2(2): 278–298.
- Washburn, J. (2005). *University, Inc: the corporate corruption of higher education*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo*, przeł. D. Lachowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weber, M. (2009). *General economic history*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Weber, B., Staub-Bisang, M. i Alfen, H. W. (2016). *Infrastructure as an asset class: investment strategy, sustainability, project finance and PPP* (2nd ed.). Chichester: Wiley.
- Weidman, J. C. i Enkhjargal, A. (2008). Corruption in higher education. W: D. P. Baker i A.W. Wiseman (red.), *The worldwide transformation of higher education* (63–88). Bingley: Emerald Group.
- Weiler, H.N. (2005). Ambivalence and the politics of knowledge: the struggle for change in German higher education. *Higher Education*, 49(1): 177–195.
- Wildavsky, B. (2010). *The great brain race: how global universities are reshaping the world*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- World Bank. (1999). *Annual report 1998/99*. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank i UNESCO. (2000). *Higher education in developing countries: peril and promise*. Washington, DC–Paris: World Bank/UNESCO.

Varieties of Academic Capitalism and Entrepreneurial Universities. On past research and three thought experiments

ABSTRACT: This article begins with a brief review of research on the development of ideas about the knowledge-based economy (analysed here as ‘economic imaginaries’) and their influence on how social forces within and beyond the academy have attempted to reorganize higher education

and research in response to real and perceived challenges and crises in the capitalist order since the mid-1970s. This provides the historical context for three ‘thought experiments’ about other aspects of the development of academic capitalism. The first involves a *reductio ad absurdum* argument about different potential steps in the economisation, marketization and financialization of education and research and is illustrated from recent changes in higher education. The second maps actual strategies of the entrepreneurial university and their role in shaping academic capitalism. The third speculates on possible forms of ‘political’ academic capitalism and their changing places in the interstices of the other trends posited in these thought experiments. The article ends with suggestions for a research agenda that goes beyond thought experiments to substantive empirical investigations.

KEYWORDS: Academic capitalism, competition, entrepreneurial university, financialization, varieties of capitalism, Thought experiment

CYTOWANIE: Jessop, B. (2018). Rodzaje kapitalizmu akademickiego i uniwersytetów przedsiębiorczych. O przeszłych badaniach i trzech eksperymentach myślowych. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 17-44. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.1.

BOB JESSOP – brytyjski badacz zajmujący się teorią państwa, ekonomią polityczną i szkolnictwem wyższym. Profesor socjologii na University of Lancaster.